

*“Mä saan johtaa koulua semmoseen suuntaan, että opetus-
suunnitelman henki toteutuisi”*

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä opetussuunni-
telman johtamistyöstä

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Varhaiskasvatuksen opintosuunta

Pro gradu -tutkielma 30op

Kasvatustiede

Toukokuu 2020

Jenni Vaara

Ohjaaja: Sara Sintonen & Jonna Kan-
gas



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Jenni Vaara		
Työn nimi - Arbetets titel ”Mä saan johtaa koulua sellaseen suuntaan, että opetussuunnitelman henki toteutuisi” - Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä opetussuunnitelman johtamistyöstä		
Title Basic and early childhood education leaders' discourses on curriculum leadership		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede, varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sara Sintonen	Aika - Datum – Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74 s.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa on otettu uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuonna 2016 Opetushallituksen toimesta. Normitetuista ohjaavista asiakirjoista löytyy yhä enemmän yhtymäkohtia, ja varhaiskasvatuksen siirryttyä Opetushallituksen alaisuuteen vuonna 2015 varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus nähdään koulutuksellisenä jatkumona, jota ohjaavat lakisääteiset perusteasiakirjat, opetussuunnitelmat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvästä johtamistyöstä. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi: (1) Miten opetussuunnitelmia kuvataan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheissa? Ja (2) Minkälaisia diskursseja johtajien puheista on tunnistettavissa? Sekä (3) Miten johtajat kuvaavat puheissaan opetussuunnitelman jalkauttamistyötä?</p> <p>Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja sen aineistona käytettiin kasvatus- ja opetusalan johtajuutta tutkivan Eduleaders -hankkeen puolistrukturoituja yksilöhaastatteluja, joihin osallistui 10 kasvatus- ja opetusalan johtotehtävissä olevia henkilöitä. Aineisto analysoitiin diskurssianalyysin keinoin tarkoituksena tunnistaa ja määritellä puheista löytyviä opetussuunnitelmadiskursseja. Aineistosta nousi neljä diskurssia, jotka nimesin seuraavanlaisesti: opetussuunnitelma raamittajana, opetussuunnitelma suunnanantajana, opetussuunnitelma haasteena ja opetussuunnitelma mahdollisuutena.</p> <p>Tutkimustulosten valossa sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat puhuivat opetussuunnitelmasta varsin samoilla käsitteillä ja ilmiöillä. Tutkimustulosten perusteella kentällä vallitsee opetussuunnitelman murrosvaihe, ja puheista oli tulkittavissa vanhan ja uuden opetussuunnitelman vastakkain asettelua. Opetussuunnitelma näyttäytyi toimivan pohjana tehtävälle työlle. Jalkauttamismenetelmiksi molempien tasojen johtajat mainitsivat jaetun johtajuuden ja pedagogisen keskustelun. Opetussuunnitelmaa koettiin olevan vaikeaa jalkauttaa ryhmiin tai luokkiin, jossa opetusta toteutettiin perinteisellä tavalla. Haasteena nähtiin myös kehittämistyön laajuus ja hitaus, sekä kentän lyhytnäköisyys. Mahdollistajan diskurssissa opetussuunnitelma näyttäytyi positiivisessa valossa, sillä se mahdollisti uuden kokeilun, lapsilähtöisen toimintatavan sekä yhteiskehittämisen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Opetussuunnitelma, johtajuus, varhaiskasvatus, perusopetus		
Keywords Curriculum, leadership, early childhood education, basic education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Jenni Vaara		
Työn nimi - Arbetets titel <i>Mä saan johtaa koulua sellaseen suuntaan, että opetussuunnitelman henki toteutuisi” - Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä opetussuunnitelman johtamistyöstä</i>		
Title Basic and early childhood education leaders’ discourses on curriculum leadership		
Oppiaine - Läroämne – Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Sara Sintonen	Aika - Datum – May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 74 pp
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The early childhood education and care (ECEC) and Basic education introduced a new national Core Curriculum by the Finnish National Agency for education in 2016. Both national norm curricula can be found confluence, and since ECEC transformed under to Finnish National Agency for education in 2015, ECEC, preschool education and basic education becomes an integral part of the lifelong path of growth and learning and of the continuum of curricula. The purpose of this study is to clarify ECE leaders’ and basic education leaders’ views on curricula and curriculum leadership. The research questions are following: (1) How does Curriculum appear in ECE leaders and basic education leaders discussion? (2) What discourses can be identified in both discussions? (3) How does Curriculum Implementation appear in both discussions?</p> <p>This study was conducted using qualitative methods and the used data consists of theme interview collected in the Eduleaders project training. The training involved 10 interviewees working in the context of educational leadership. The material was analyzed by a using discourse analysis with the aim of defining curricula discourses in leaders’ discussions. Four significant discourses were mentioned and can be identified as the following: 1. The discussion about curriculum as a framework 2. The discussion about curriculum as a vanguard. 3. The discussion about curriculum as a challenge. 4. The discussion about curriculum as an enabler. The research results show that both early childhood education leaders and basic education discuss about curricula within the same framework and with the same concepts. The results reveal the curriculum to be in reformation phase in which the old and the new curriculum are confronted. Furthermore, the national curriculum gained a central role as a fundament of work. The distributed leadership and pedagogical discussions occurred in the discussions of both leaders as ways to implement the curriculum. In the discussions about curriculum as challenge the leaders pointed out it being difficult to implement the curriculum in classrooms or child groups, where teachers prefer rather traditional teaching than the alternative methods of the new curriculum. Eventually the slowness and extent of development as well as short-sightedness in the field were identified as challenges. However, the discussion illustrates the curriculum positively in terms of child orientation, opportunities to try new things and co-creation.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Opetussuunnitelma, johtaminen, varhaiskasvatus, perusopetus		
Keywords Curriculum, leadership, early childhood education, basic education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	OPETUSSUUNNITELMA.....	8
2.1	Opetussuunnitelmatutkimus	10
2.2	Opetussuunnitelmaideologia.....	11
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	13
2.3.1	Opetussuunnitelman historiaa.....	14
2.3.2	Perusopetuksen opettajat opetussuunnitelman tulkitsijoina	16
2.4	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	18
2.4.1	Varhaiskasvatussuunnitelman historiaa	20
2.4.2	Varhaiskasvatuksen opettajat varhaiskasvatussuunnitelman tulkitsijoina.....	21
3	KASVATUS- JA OPETUSALAN JOHTAJUUS.....	23
3.1	Pedagoginen johtajuus.....	25
3.1.1	Kouluorganisaatioiden pedagoginen johtajuus.....	28
3.1.2	Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus	29
3.3	Johtaminen perusopetuksessa	30
3.2	Johtaminen varhaiskasvatuksessa	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1	Aineiston hankinta	35
5.2	Aineiston analysointi.....	37
5.2.1	Diskurssianalyysi.....	38
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	41
6.1	Opetussuunnitelma raamittajana -diskurssi	41
6.2	Opetussuunnitelma suunnanantajana -diskurssi.....	44
6.3	Opetussuunnitelma haasteena -diskurssi	48
6.4	Opetussuunnitelma mahdollistajana -diskurssi.....	52
6.5	Johtopäätökset.....	54
7	LUOTETTAVUUS	60
8	POHDINTAA	63

TAULUKOT

Taulukko 1. Opetussuunnitelmaideologiat Schiroa (2013) mukailleen.....	11
Taulukko 2 Opetussuunnitelmapuheen ilmentyminen diskursseittain.....	54

KUVIOT

Kuvio 1 Opetussuunnitelman eri tasot	13
Kuvio 2 Varhaiskasvatussuunnitelman eri tasot.....	19
Kuvio 3 Kasvatusorganisaatioiden johtajuuskäsitteiden väliset suhteet	24
Kuvio 4 Parrilan (2011) määritelmä pedagogisen johtajuuden eri rooleista	27
Kuvio 5 Opetussuunnitelman hengen ilmentyminen opetussuunnitelmapuheissa	58

1 Johdanto

”Varhaiskasvatus on koulutusjärjestelmämme kivijalka. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä varhaiskasvatus on kytketty tiiviisti osaksi elinikäisen kasvun ja oppimisen polkua sekä opetussuunnitelmien jatkumoa.” (Opetushallituksen verkkosivut, 2020.)

Suomalaisessa kasvat- ja koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelmalla on keskeinen asema opetuksen sisällön ja toteutuksen raamina. Yhtenäinen arvoperusta, käsitys lapsesta ja oppimisesta, sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista turvaavat lapsen näkökulmasta johdonmukaisesti etenevän opinpolun. (Opetushallituksen verkkosivut 2020; Vitikka 2010, 23.) Uudet opetussuunnitelmat on otettu käyttöön vuonna 2016, perusopetuksen puolella porrastaen. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus tulisi nähdä yhä enemmän jatkumona ja yhtenäisenä koulutuspolkuna, jota ohjaavat lakisääteiset, normitetut asiakirjat.

Iso askel varhaiskasvatukselle kohti yhtenäisempiä koulutuspolkuja tapahtui, kun varhaiskasvatus siirtyi viimein sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetusministeriön alaisuuteen vuonna 2013, ja näin myös varhaiskasvatuksen kehittämistyö siirtyi Opetushallitukselle. Tämä oli iso askel kohti yhtenäistä ja kiinteää kansallista suunnittelua, hallintoa ja ohjausta, jolla rakennetaan johdonmukainen koulutusjärjestelmä Suomessa. Opetushallituksessa käynnistyi varhaiskasvatuksen perustetyö, jonka seurauksena syksyllä 2016 valmistui varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on nyt velvoittava normiasiakirja siinä missä esiopetuksen ja perusopetuksen suunnitelman perusteet ovat. (Opetushallituksen verkkosivut 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12; Onnismaa & Paananen 2019, 192; Heikka 2016, 36.)

Uudet opetussuunnitelman perusteet 2014 painottavat kaikkialla tapahtuvaa oppimista, aktiivisia opettamisen metodeja, oppilaan osallistamista, sekä myös yhteistyötä ja rajat ylittävää opettamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on löydettävissä yhä enemmän yhtymäkohtia, ja esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen käsite löytyy kaikista kolmesta asiakirjasta. Onnismaan ja Paanasen (2019) mukaan

uusimissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu ilmiöpohjainen oppiminen, joka ohjaa perusopetusta lähemmäs varhaiskasvatusta tuoden opetuksen kokonaisvaltaiseksi pedagogiseksi traditioksi, kun taas varhaiskasvatus on uusimmissa perusteasiakirjoissa tullut lähemmäksi Bildung- ja Curriculum-traditioita osaamisen ja taitojen korostumisen ilmentymisenä.

Päiväkodin johtajat ja rehtorit johtavat yksikkö- ja koulutasolla paikallista opetussuunnitelmatyötä. Kasvatusorganisaatioiden johtamisen yksi ulottuvuus on pedagoginen johtaminen, joka voidaan pelkistetyimmillään nähdä opetussuunnitelman johtamisena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat antavat puheissaan opetussuunnitelmalle. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on myös miten opetussuunnitelmaa johdetaan ja jalkautetaan. Aihetta ei ole aiemmin juuri tutkittu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen alat yhdistettynä, joten aihetta on tarpeellista tutkia. Mielenkiintoista onkin, löytyykö johtajien opetussuunnitelmapuheista yhtäläisyyksiä tai eroja? Mikäli koulutuspolut nähdään jatkumona, ja asiakirjoista löytyy enenevässä määrin yhtymäkohtia, voisikin olettaa, että kasvatus- ja opetusalan johtajien opetussuunnitelmapuhe näyttäytyy jokseenkin samanlaiselta.

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa opetussuunnitelma sekä kasvatus- ja opetusalan johtajuus, joita käsittelen omina lukuina. Tutkimusmetodologisen viitekehyksen muodostaa diskurssianalyysi, jonka ensisijaisena kiinnostuksen kohteena ovat kieli ja sosiaaliset konstruktiot. Empiirinen osa koostuu kymmenestä kasvatus- ja opetusalan johtajien haastattelusta, jotka on kerätty osana Eduleaders- hanketta.

Tutkimus pyrkii toimimaan puheenvuorona sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmien välillä, ja tutkimuksessa peilataan perusteasiakirjojen välistä yhteyttä. Tutkimuksen myötä halutaan nostaa varhaiskasvatuksen merkityksellisyys osana lapsen kasvun ja oppimisen polkua sekä osana koulutusjärjestelmää, siinä missä esiopetus ja perusopetuskin ovat.

2 Opetussuunnitelma

Tässä pääluvussa tarkoituksena on tarkastella opetussuunnitelmaa eri näkökulmista. Aluksi tarkastellaan opetussuunnitelmakäsitettä ja opetussuunnitelman tehtävää. Seuraavaksi käsitellään opetussuunnitelmatutkimusta ja opetussuunnitelmaideologioita. Käsitelen lisäksi opetussuunnitelman historiaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa puhun jatkossa opetussuunnitelmana sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018 että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, joita tarkastelen tässä luvussa tarkemmin. Tästä eteenpäin opetussuunnitelmasta käytetään myös lyhennystä ops.

Opetussuunnitelman käsitteestä ja tehtävästä

Opetussuunnitelmakäsite ei ole yksioikoista, sillä kaikilla on omat käsitykset opetussuunnitelmalle. Opetussuunnitelma voidaan Rokaan (2011, 42) mukaan nähdä koko koulutyön keskeisenä asiakirjana, jossa heijastelee koulun yhteiskunnallinen, sivistyksellinen ja kulttuurinen perinne. Uusikylä ja Atjonen (2005) määrittelevät opetussuunnitelman kahdella tavalla: opetussuunnitelma on suunnitelma siitä, mitä tulisi opettaa tai opetussuunnitelma on ennalta kuvaus siitä, miten päästään kasvatukselle asetettuihin päämääriin. Vitikka (2009) taas puhuu opetussuunnitelmasta yhteiskunnallisena ja ihmistieteellisenä ilmiönä ja määrittelee opetussuunnitelmalle kolme eri funktiota: pedagoginen tehtävä, tiedollinen tehtävä ja hallinnollisjuridinen tehtävä (Uusikylä & Atjonen 2005, 50—51; Vitikka 2009, 7—8, 49—50.) Pedagoginen tehtävä sisältää pedagogista ohjausta ja Vitikan (2010, 24) mukaan pedagoginen tehtävä perustuu oppimista ja opetusta koskevaan ymmärryksen muuttumiseen sekä ajanmukaisuuden vaatimukseen.

Kroksforsin (2017, 259) mukaan ”kansallinen koulutuksen ohjausjärjestelmä luo pohjaa kunnallisille opetussuunnitelmille. Opetussuunnitelma pyrkii takaamaan kansallisen koulutuksellisen tasa-arvon, kun samat oppisisällöt ja oppimistavoitteet pyritään saavuttamaan koko maassa.” Suomalaisella opetussuunnitelmalla on kaksisuuntainen tehtävä: se voidaan nähdä joko normiasiakirjana, jota ohjaavat lait, mutta myös pedagogisena asiakirjana, joka suuntaa pedagogisia ratkaisuja, joihin heijastuu myös arvosidonnaiset valinnat. Opetussuunnitelma voidaan siis nähdä suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä

ohjausvälineenä, hallinnollisena ohjausdokumenttina, mutta myös pedagogisena työkaluna opettajille. (Krokfors 2017, 247—249.)

Hyvää opetussuunnitelmaa leimaa arvosidonnaisuus (Vitikka 2009, 83). Opetussuunnitelma heijastelee aikansa yhteiskunnallisia arvoja mutta myös ideaalikansalaisuuden piirteitä (Autio, Hakala & Kujala 2017; Onnismaa & Paananen 2019). Opetussuunnitelman perinpohjainen tarkoitus on Aution ym. (2017, 8) mukaan välittää vanhemman sukupolven tärkeänä koetut arvot, tiedot ja taidot nuoremmalle sukupolvelle. Autio ja Ropo (2005, 235) lisäävät tähän: ”Opetussuunnitelma kokoelmana yhteisesti tärkeinä pidettyjä kasvatuspäämääriä on vastaus siihen, mitä kansakunta pitää tärkeänä kulttuurisena perintönä kasvaville polville”.

Opetussuunnitelma on yksi koulun keskeisimmistä asiakirjoista, joissa määritellään tavoitteet, arvioinnin perusteet ja oppiaineet (Rokka 2011, 43). Suomalaista koulua ohjaavat asiakirjat eli opetussuunnitelmat ovat laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja, jotka määrittävät koulujen ja kuntien opetussuunnitelmien laadintaa, ja näin kasvatus- ja opetustyön arkea. Suomessa noin 10 vuoden välein uusittavien opetussuunnitelmien alaisuuteen kuuluvat kaikki oppivelvollisuusikään päässeet. (Autio ym. 2017, 7; Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 161.) Vitikan ja Rissasen (2019, 22) mukaan suomalaisen opetussuunnitelman uudistamiseen vaikuttavat aina vahvasti tutkimusten ja arviointien tulokset. Opetussuunnitelmat ovat siis muovanneet meidän jokaisen kasvua ja kehitystä sekä vaikuttaneet siihen mitä olemme.

Opetussuunnitelma syntyy eri hallintoelimien päätöksistä. Perusopetuslain mukaan Opetushallituksella on valta laatia valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Suomalaista perusopetusta säätelevät ensisijaisesti eduskunnan säätämä perusopetuslaki ja valtioneuvoston asettamat asetukset. (Perusopetuslaki 628/1998, 14§, 15§.) Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan, ja näin kansallisten opetussuunnitelmien prosesseihin, vaikuttavat myös muutkin eri toimijatahot, kuten yli kansalliset organisaatiot EU ja OECD, ja toisaalta kaikkialle kietoutuneet markkinavoimat (Autio ym. 2017, 8).

2.1 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimus (Curriculum Studies) tarkastelee kasvatus- ja koulutustodellisuuden kokonaisuutta monimutkaisena keskusteluavaruutena kansainvälisesti ja monitieteisesti. Tutkimussuunta voi antaa tietoa opetussuunnitelmauudistuksista, koulutuspoliittisesta suunnittelusta, perus- ja täydennyskoulutuksesta, sekä opettajan työn käytännöllisestä arjesta. Opetussuunnitelmatutkimus tekee nähtäväksi opettajien ja opettajaksi opiskelevien omat opetustyön periaatteet ja omat äänettömät sitoumukset. Opetussuunnitelmatutkimus integroi teoriaa ja käytäntöä sekä mahdollistaa erilaisia ajattelutapoja koulutuksen, kasvatuksen ja subjektin muotoutumisesta kolmen toisiinsa nivoutuvan orientaation kautta: opetussuunnitelmateoria, opetussuunnitelma-asiakirjoihin liittyvät kysymykset sekä kasvatuksen ja koulutuksen historiallinen ulottuvuus. Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa opettajille ja opettajaksi opiskeleville teoreettista selkänajaa, jonka kautta ymmärtää ja ajatella monisyistä kasvatus- ja koulutuskeskustelua, ja yhtäältä ottaa osaa keskusteluun asiantuntijana. (Autio ym. 2017, 7—9.)

Tylerin rationaalinen anglo-amerikkalaisen curriculum-ajattelumallin perinne vaikuttaa opetussuunnitelmatutkimukseen edelleen vahvasti. Tämä opetussuunnitelmamalli lähtee siitä, että opetus nähdään teknisluonteisena ja lineaarisena prosessina, jossa määritellään tavoitteet, oppimiskokemukset, menetelmät ja arviointi. Tavoitteena on tuottaa tehokkaasti oppimista. Tylerilaisuus näkyy kasvatopsykologian vahvasta otteesta opetukseen liittyvissä kysymyksissä. Opetussuunnitelma ei jätä tilaa moraalisille tai älyllisille tulkinnoille, vaan sitä on noudatettava. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 225.) Hakalan ym. (2017, 186) mukaan opetussuunnitelman tuoma autonomia liitetään akateemiseen opettajan koulutukseen antaa valmiuksia globaaleihin koulutus uudistuksiin. ”On ilmeistä, että teorian informoima opetussuunnitelmaymmärrys on opettajan autonomian ehto ja samalla akateemisesti koulutetun opettajan mielekkään koulutyön edellytys.” (Hakala ym. 2017, 186).

Opetussuunnitelmatutkimus tarjoaa erilaisia kulmia tarkastella institutionaalista kasvatusta (Autio ym. 2017, 10). Saaren ym. (2017, 83) mukaan kriittisessä koulutustutkimuksessa koulujärjestelmää on kutsuttu ideologiseksi valtiokoneistoksi, joka uusintaa kasvatuksen

kautta yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. Opetussuunnitelmatutkimus tekee näkyväksi institutionaalisen kasvatuksen poliittisuuden, sen arvosidonnaiset jännitteet ja jatkuvat neuvottelun kohteena olemiset. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83.)

2.2 Opetussuunnitelmaideologia

Opetussuunnitelmaideologialla tarkoitetaan ajattelutapoja tai suuntauksia, jotka ohjaavat kasvatusihanteita, toimintaa ja päätöksentekoa, joissa on aina myös poliittinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus (Mäkinen & Kujala 2017, 270). Schiro (2013) jäsentää opetussuunnitelmaideologioita ja esittelee peilauspinnan tulkinnoille (ks. taulukko 1.)

Rokan (2011, 43) mukaan koulu ja opetussuunnitelma sitoutuvat vahvasti osaksi yhteiskuntaa, ja opetussuunnitelma on yhteiskuntaan sosiaalistavaa. Salminen (2002, 23) korostaa, että ideologiat eivät toteudu sellaisinaan ja ne ovat päällekkäisiä, ja niiden tulkitaan vaikuttaa valtiolliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmaideologiat Schiroa (2013) mukaillen

Opetussuunnitelma-ideologia	Ydinajatus
<i>Tieteenalajakoon perustuva ideologia</i>	Opetus ja oppiminen ovat eri tieteenalojen ja oppiaineiden ominaispiirteiden hahmottamista. Opettajan tehtävä on opettaa monipuolisesti sisältöjä, käsitteitä ja ajattelutapoja didaktisesti.
<i>Yhteiskuntarelevanssia painottava ideologia</i>	Opetus ja oppiminen ovat hyödyllisten tietojen ja taitojen hankkimista yhteiskunnan tarpeisiin. Opettajan tehtävänä on kasvat- taa tuottavia yhteiskunnan jäseniä.
<i>Yksilöllistä kasvua painottava ideologia</i>	Opetuksen ja oppimisen keskiössä ovat oppilaiden valmiudet, aiemmat kokemukset ja tarpeet. Opettajan tehtävänä on luoda mielekkäitä oppimisympäristöjä ja oppimisen kokemuksia, joissa oppilaat voivat toteuttaa itseään ja mielenkiinnon kohteitaan.
<i>Sosiaalis-rekonstruktivinen ideologia</i>	Opetus ja oppiminen palvelevat koulutuksen kokonaisuutta, joka tähtää yhteiskunnan uudistamiseen. Opettajan tehtävä on tunnistaa yhteiskunnan epätasa-arvoistavia ilmiöitä ja vaalia oikeudenmukaista ja tasa-arvoista koulua, sekä tukea oppilaiden analyttistä ja kriittistä ajattelua.

Taulukosta 1 näkee Schiron (2013) neljä opetussuunnitelmaideologiaa, jotka sisältävät käsityksen siitä millaisia lapset ovat, mitä kouluissa tulisi opettaa ja miten lapsia arvioidaan (Mäkinen & Kujala 2017, 271; Onnismaa ja Paananen 2019, 191). Mäkinen & Kujala (2017) tarkasteli artikkelissaan OPS 2014 -asiakirjassa esiintyviä ideologioita, ja he löysivät keskenään jännitteiset ideologiat esiintyvän samanaikaisesti. Heidän tulkintansa mukaan se on seurausta talouselämästä lainattujen markkinoiden piirteiden, perinteisen yhteisen koulun eetosta haikailevien sekä säilyttämään pyrkivien ilmausten välillä (Mäkinen & Kujala 2017, 284.) Krokforsin (2017, 247) mukaan opetussuunnitelman ideologiset painotukset luovat arvopohjan, jonka pohjalle muun muassa oppimiskäsitys rakentuu.

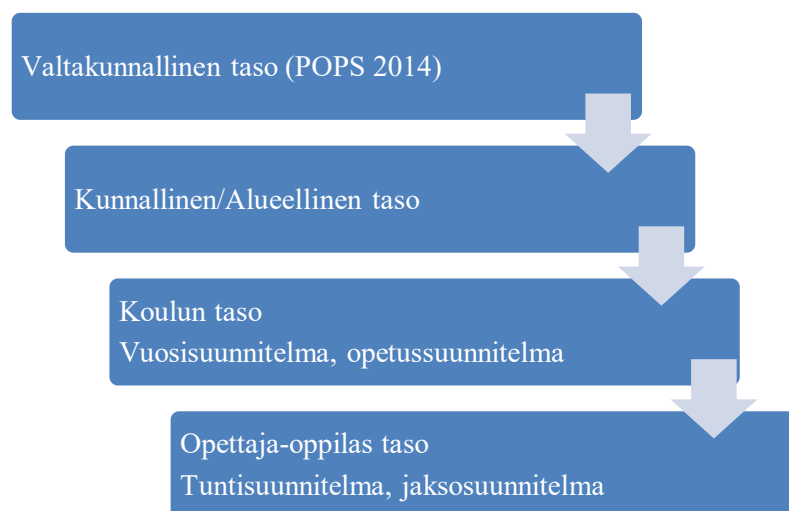
Opetussuunnitelmia tarkastelemalla voidaan analysoida yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita, sillä ne kiteyttävät vallitsevat käsitykset kasvatuksen keskeisistä tavoitteista ja yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista periaatteista (Saari ym. 2017, 83). Näitä opetussuunnitelmissa ilmaistuja päämääriä on kutsuttu *opetussuunnitelmarunoudeksi*. Opetussuunnitelmarunous -termi kuvastaa opetussuunnitelman sisältävän ideaalikansalaisuuden piirteiden lisäksi ristiriitaisiakin arvoja ja intressejä, jotka heijastuvat opetussuunnitelmasta (Saari ym. 2017, 83; Onnismaa & Paananen 2019, 213.) Simola (2015, 26) puhuu opetussuunnitelmarunoudesta käsitteellä toiveajattelun rationalismi, joka koostuu opettajuuden tieteenalaistumisesta, oppilaan yksilökeskeisyydestä, opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisesta ja koulun dekontekstualisoitumisesta. Svingby (1982) puolestaan tarkoittaa opetussuunnitelmarunoudella koulun arjen ja tavoitteiden toteutuksen välistä ristiriitaa: opetussuunnitelma näyttää hurskaalta puheelta, *runoudelta*, joka ei realisoidu arjen käytännöissä. Teksteissä opetussuunnitelmarunous näyttäytyy usein hyvin abstraktilla tasolla.

Saari ym. (2017, 102—103) näkee opetussuunnitelmatekstit ikään kuin demokraattisen yhteiskunnan kansalaisuutta heijastavina peileinä, jotka ovat kuitenkin avoimia erilaisille merkityksenannoille. Myös Mäkinen & Kujalan (2017) mukaan opetussuunnitelmien tulkinta riippuu niille annetuista merkityksistä. Opettajien taidot ja mahdollisuudet tulkita opetussuunnitelmatekstiä ovat keskeisiä merkityksenannossa, mutta myös yhteiskunnalliset ja poliittiset ilmiöt ja näihin sisältyvät jännitteet. (Mäkinen & Kujala 2017, 269.)

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

”Perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, tästä eteenpäin lyhennetään myös POPS). Perusopetuksen ohjausjärjestelmä koostuu eri osista: perusopetuslaki- ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen tehtävät lukuvuosisuunnitelmat. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on POPS:in (2014) mukaan varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu, sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä, koulutyötä sekä yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Perusopetuslain mukaan Opetushallituksella on valta laatia valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, minkä pohjalta koulutuksen järjestäjät eli kunnat ovat velvoitettavia laatimaan paikalliset opetussuunnitelmat (ks. kuvio 1) (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Perusopetuslaki/628/1992, §14 ja §15.) Opetuksen järjestäjä päättää, miten paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Huoltajien osallisuus näkyy uudessa opetussuunnitelmassa, sillä heille on annettava mahdollisuus vaikuttaa sen sisältöön (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8.) Myös perusopetuslaki (47a §) velvoittaa ottamaan paikalliseen suunnittelutyöhön oppilaat ja huoltajat.



Kuvio 1 Opetussuunnitelman eri tasot (POPS 2014 mukaillen)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eli POPS toimii pohjana paikalliselle tehtävälle opetussuunnitelmalle: opetuksen järjestäjällä on valtuuksia ja painotuksia millaisena opetussuunnitelma näyttäytyy. Tämä tarjoaa koululle runsaasti vapauksia toteuttaa paikallista opetussuunnitelmaa. Koulun opetussuunnitelman tulee kuitenkin olla samassa linjassa kuin kunnallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman perusteet eivät siis ole yhtä kuin paikallinen opetussuunnitelma (Vitikka & Rissanen 2019.) Paikallinen opetussuunnitelma luo perustan ja suunnan koulutyölle, ja on strateginen ja pedagoginen työkalu ohjaten opetuksen järjestäjää ja koulun työtä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

2.3.1 Opetussuunnitelman historiaa

Opetussuunnitelmat ovat säädelleet suomalaisen oppivelvollisuuskoulun työskentelyä aina maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta vuodesta 1925 lähtien. Suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä on muotoutunut kahden eri opetussuunnitelma-asiakirjan pohjalte: paikalliset opetussuunnitelmat ja kansalliset opetussuunnitelman perusteet, sillä kummatkin ovat käytössä. Näillä asiakirjoilla on kuitenkin eri tehtävät. Kansallinen opetussuunnitelma on normi, jonka säädösten pohjalta joka kunnan on laadittava omat paikalliset opetussuunnitelmat. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on kuntakohtainen osio, jota kuntien ja koulujen tulee noudattaa, sen lisäksi on koulukohtaisia osioita, joita koulut itse laativat. Kuitenkin kansallisen opetussuunnitelman normit tulee täsmentää ja konkretisoida paikallisissa opetussuunnitelmissa koulu- ja kuntakohtaiseen tapaan. Opettajilla on avainasema opetussuunnitelman asiantuntijoina, sillä he tulkitsevat valtakunnallista opetussuunnitelmaa laatiessa kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia oman työn perustaksi. (Salminen ja Annevirta 2014, 334.)

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu juontuu angloamerikkalaisesta *Curriculum-perinteestä* sekä germaanisesta *Bildung-traditiosta*. Näiden yhteen saatosta suomalaisessa opetussuunnitelmassa korostuu opettajan autonominen asema opetussuunnitelman toteuttajana, sekä käyttäytymistieteelliset diskurssit ja kapitalistinen markkinatalouslogiikka (Autio ym. 2017.) Komulainen & Rajakaltio (2017, 235—236) lisää tähän vielä, että opetussuunnitelma on enemmänkin eettismoraalisen ajattelun keskus ja pedagogisen keskustelun virittäjä, kuin vain organisatorinen ohjekirja.

Saaren ym. (2017, 65) mukaan Bildung-traditio korosti yhtenäistä kansallista identiteettiä, kun taas Curriculum-traditio yhtenäistä, mittavaa ennakoitavaa käyttäytymistä. Suomalaisessa kouluorganisaatiossa elää voimakkaana bildung-perinteen näkemys autonomisesta opettajasta, joka edistää oppimista parhaan kykynsä mukaan. Opettaja nähdään opetussuunnitelmateoreettikkona ja kasvatusfilosofina. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 80.) Samansuuntainen, kahta eri koulukuntaa yhdistelevä rakenne, on nähtävissä kaikissa myöhemmissäkin peruskoulua koskettavissa opetussuunnitelma-asiakirjoissa (Salminen & Annevirta 2014, 335).

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen oli suuri mullistus suomalaisen yleissivistävän koulutuksen historiassa. Tätä ennen lapset olivat käyneet koulua kansakoulun oppimäärän mukaisesti, joka julkaistiin toisen maailmansodan jälkeen vuonna 1952. Järjestelmästä haluttiin luopua, sillä se johti koulutukselliseen eriarvoistumiseen. (Rokka 2011, 22.) Tämän seurauksena syntyi ensimmäinen peruskoulussa käytetty opetussuunnitelma: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä 1970. Asiakirjana se oli jakautunut kahteen osaan, joita kutsuttiin nimityksillä POPS I ja POPS II. Curriculum-ajattelua edusti POPS I ja POPS II taas painottui Lehrplan-suuntaukseen. (Vitikka 2009, 62.)

1970-luvun komiteamietintöjen (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II) jälkeen valtasi opetussuunnitelman perusteiden aikakausi, ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 sisälsi ensimmäistä kertaa perusteet kuntakohtaiselle opetussuunnitelman laadinnalle. Asiakirjassa oli nähtävissä samaan tapaan kahtiajakoinen rakenne kuin edellisessä opetussuunnitelmassa, vaikka fyysisesti se oli yksien kansien sisällä oleva kokonaisuus (Vitikka 2009, 63.) Asiakirjassa opetuksen eheyttämistä pidettiin tärkeänä ja tavoiteltavana asiana (Kouluhallitus 1985).

Vuonna 1994 tehty opetussuunnitelmauudistus oli merkittävä vaihe peruskoulu-uudistuksen historiassa, sillä opettajien asiantuntemusta haluttiin hyödyntää opetussuunnitelmatyössä (ks. Rokka 2011, 26) ja näin opettajat pääsivät mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Myös koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen oli mahdollista (Uusikylä & Atjonen 2005, 60). Opetussuunnitelmaa oli leimannut aikaisemmissa opetussuunnitelmissa kaksiosaisuus, ensimmäinen osa sisällytti yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet, ja toinen osa sisällytti oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma painottaa oppiaineiden sisältöjä ja oppiainejakoa, joka näyttäytyi

vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa. Rakenteeltaan opetussuunnitelmat ovat säilyneet näinä vuosina melko samanlaisina. (Vitikka 2009; Vitikka 2010, 23—24.) Uusikylän ja Atjoson (2005, 62) mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa normiluonteisuus lisääntyi, joten sitä oli velvollisuus noudattaa opetustyön suunnittelun ja toteutuksen pohjana, ja myös oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet kuvattiin yksityiskohtaisemmin.

Opetussuunnitelmaa uudistetaan Suomessa noin kymmenen vuoden välein, ja opetussuunnitelmaa on uudistettu Suomessa yhteensä seitsemän kertaa. Opetussuunnitelmia on tarpeen uudistaa ja päivittää, sillä koulutuksen tulee vastata paremmin yhteiskunnan tarpeisiin (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Viimeisin opetussuunnitelmauudistus käynnistyi vuonna 2014, jonka sisällöissä korostuu oppilaan aktiivinen rooli ja vastuullisuus, oppimisen ilo ja motivaatio, ongelmanratkaisutaidot sekä oppimisen vuorovaikutuksellisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen myötä painoa on siirretty oppiainejakoisuudesta kohti monialaisiin integroituviin oppiainekokonaisuuksin. *Rajoja ylittäväksi pedagogiikaksi* kutsutaan oppiaineiden integraatioita, projektityötä ja digitaalisten oppimateriaalien ja koulujen ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttöä (Autio ym. 2017, 15.) Rajoja ylittävässä pedagogiikassa luodaan ja tuetaan toimintakulttuuria, jossa ylitetään koulun, yhteiskunnan, lapsen ja koulun sekä koulun sisäisiä rajoja. Opettajan rooli moniammatillisen yhteistyön pedagogisena johtajana korostuu. (Krokfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen 2016, 6.) Opetussuunnitelman pedagogiikkaa säännöllisesti uudelleen arvioimalla varmistetaan, että opetuksen laatu pysyy korkealla tulevaisuudessakin ja että se vastaa yhteiskunnan tarpeita.

2.3.2 Perusopetuksen opettajat opetussuunnitelman tulkitsijoina

Opetussuunnitelma toimii opettajien ohjenuorana yhdistäen teoreettista ja käytännöllistä osaamista. Opetussuunnitelmaa lukiessa tulkinta on aina yksilöllistä, ja opettajan on osattava poimia isosta kokonaisuudesta opetukseensa sopivat ainekset. Tässä alaluvussa tarkastelen lähemmin perusopetuksen opettajan autonomista asemaa Suomessa sen ollen suomalaisen koulujärjestelmää leimaava ainutlaatuinen piirre.

Suomessa opettajat osallistuvat paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan, jonka pohjalta laaditaan kunnalliset tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat valtakunnallisten perusteiden normien ohjaamana (Krokfors 2017, 248). Paikallisten opettajien työskentelyä yhdessä koulu- ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa pidetään tärkeänä. Tämä mahdollistaa koulun ja opettajien yhteisen näkemyksen kehittämisen koulun toimintakulttuurista, oppimisympäristöistä ja koulun käytännöistä (Salminen & Annevirta 2014, 334.) Suomessa nojataan vahvaan opettajankoulutukseen, jossa tuotetaan opettajien lisäksi kasvatustieteen asiantuntijoita, joilla on laaja akateeminen teoreettinen koulutus (Krokfors 2017, 248). Opettajien korkea koulutustaso toimii ikään kuin etukäteistestauksena, sillä Suomessa opettajia ei testata eikä arvioida (Komulainen & Rajakaltio 2017, 230).

Vitikan ja Rissanen (2019) mukaan suomalaisessa opetussuunnitelmassa ei ole määritelty opetusmenetelmiä suoraan, vaan opettajalla on vapaus päättää menetelmistä. Opetussuunnitelmaan sisältyy kuitenkin pedagogiikan luonnetta ilmaisevia elementtejä, kuten opetuksen toteuttamisen ja opiskelun luonteeseen, sekä arviointiin liittyviä elementtejä (Vitikka & Rissanen 2019, 226.) Didaktinen Bildung -traditio tarjoaa opettajalle enemmän autonomiaa ja asettaa korkeammat odotukset opettajan asiantuntijuudelle kuin Curriculum-traditio. Ersin (2017) mukaan pääero näillä traditiolla on se, että Curriculum-traditio korostaa institutionaalista näkökulmaa, kun Bildung-traditio taas painottaa luokkahuone-opetussuunnitelmaa, joka on opettajan oma reflektio opetussuunnitelmasta (Ers 2017, 197, 200.)

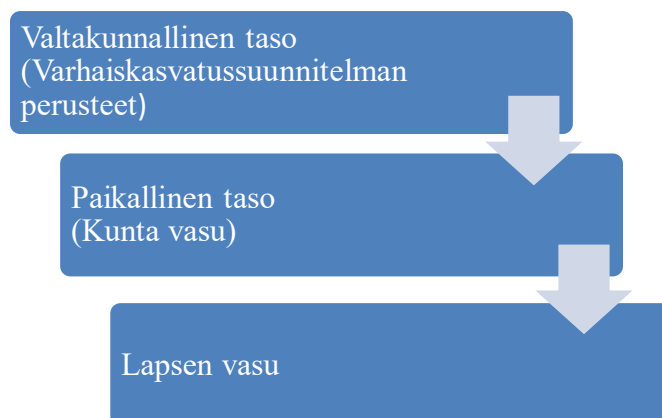
Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa oppiminen nähdään arvosidoksista vapaana neutraalina toimintana, jota voi teknisesti johtaa. Opettajan positio on tilivelvollinen toimija, eikä opetussuunnitelma jätä tilaa moraalille ja älyllisille tulkinnoille. Lopputulema on sääntöjä seuraava mekaaninen ajattelu, joka samaistuu teknisrationaaliseen sävyyn. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 232.) Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella myös prosessina, jonka tavoitteena on viedä läpi laajaa muutosta, ja toisaalta sitouttaa opettajat uudistamiseen. Opettajille opetussuunnitelman tulisi olla taas konkreettinen ja käytännöllinen käsikirja, jonka mukaista opetusta toteutetaan (Vitikka ja Rissanen 2019, 225.) Opetussuunnitelma toimii siis opettajien työvälineenä, joka ohjaa opettajia muutokseen.

Salmisen ja Annevirran (2014) mukaan opettajan autonomia nähdään myös haasteellisenä, sillä opettajat edustavat kouluissa yhteiskuntaa ja heidän vastuulla on koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen. Näin ollen vastuu ja vapaus saattavat muodostua ongelmalliseksi tekstin vapaan tulkinnan tai epämääräisyyden vuoksi (Salminen & Annevirta 2014, 345.) Krokforsin (2017, 262) mukaan ”menetelmällinen vapaus liittyneenä teoreettisesti korkeatasoiseen, älyllisesti perusteltuun ammatilliseen autonomiaan, tuottavat yhdessä suomalaiselle koulujärjestelmälle perustaa jatkaa yhden maailman johtavan koulutusjärjestelmän jatkuvaa kehittämistä”. Autonomia ja pedagogiset vapausasteet yhdistettynä opettajien korkeaan koulutustasoon luovat yhdessä suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ominaisen piirteen.

2.4 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksellista opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatukseen sisältyy esiopetus, jota säätelee perusopetuslaki. Esiopetusta ohjaa Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatustoimintaa ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (lyhennetään tästä eteenpäin myös vasu), jonka tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, toteuttaa laissa säädettyjä varhaiskasvatuksen tavoitteita sekä ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa määrätään toteuttamisen keskeisistä sisällöistä, järjestämisestä, yhteistyöstä ja lapsen vasun sisällöstä. Opetushallitus valmistelee perusteet yhteistyössä tarvittavien tahojen kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7—8; Varhaiskasvatuslaki 540/280: §21.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan tulee laatia paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat (ks. kuvio 2.) Varhaiskasvatuslaki säätelee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden laatimista, ja laissa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.)



Kuvio 2 Varhaiskasvatussuunnitelman eri tasot

Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus on kolmitasoinen. Se koostuu valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Paikalliseen vasuun kirjataan valtakunnallisesta asiakirjasta tarkemmin tavoitteet ja niiden toteutuminen juuri kyseisessä kunnassa tai muussa palvelun tarjoajassa. Siihen kirjataan täydennyksiä, mutta siitä ei voi poissulkea mitään varhaiskasvatuslain tai valtakunnallisen tason tavoitteita. Osa kunnista tekee edelleen valtakunnallisen pohjalta yksikkövasuja, mutta osa on jättänyt tämän väliin, jolloin valtakunnallisen pohjalta laadittu kuntavasu toimii yksikkötason toimintaa ohjaavana työvälineenä. Ryhmävasu, eli ryhmän toimintasuunnitelma, vie toiminnan suunnittelun vielä konkreettisemmaksi, jossa ryhmän henkilöstö pohtii miten kunta- tai yksikkövasuun kirjatut tavoitteet, arvot ja periaatteet näkyvät tässä ryhmässä huomioiden ryhmän lasten tarpeet. (Fonsén & Parrila 2016, 47—50.)

Ryhmän jokaiselle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja vastaa ryhmätasolla siitä, että varhaiskasvatussuunnitelman eri tasot toteutuvat. Lapsen vasu on pedagoginen suunnitelma siitä, miten lapsen yksilölliset tarpeet huomioidaan varhaiskasvatuksen arjessa. Lapsen vasu laaditaan yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa, ja vasussa tehdään näkyväksi lapsen vahvuudet voimavarat ja yksilölliset tarpeet. (Opetushallituksen verkkosivut 2020.)

2.4.1 Varhaiskasvatussuunnitelman historiaa

Opetussuunnitelmatraditio on varhaiskasvatuksessa melko nuori verrattuna peruskouluun ja sitä edeltävän kansakoulun opetussuunnitelmatraditioon. Vuoteen 1973 asti lastentarhat toimivat ilman lainsäädäntöä, jolloin tuli laki lasten päivähoidosta (36/1973) yhdistäen seimet ja lastentarhat päiväkotinimikkeeseen, jota oman lainsäädännön myötä sosiaalihuolto hallinnoi. 1970-luvulla luodussa päivähoitojärjestelmässä on vältetty opetussuunnitelmista puhumista, ja puhuttu näistä muun muassa pedagogisina ohjelmina ja toimintasuunnitelmina (Onnismaa & Paananen 2019, 193—196.) Päivähoidolle alettiin valmistella kasvatustavoitteita 1973 lain voimaantulon jälkeen, jotka valmistuivat varsinaisesti vasta 1980-luvun alussa Sosiaalihallituksen työryhmän toimesta. Näin syntyi kaksi ohjaavaa tekstiä: *Iloiset toimintatuokit* ja *viisi- kuusivuotiaiden kasvatuksessa ja opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat*. Tekstien laadinnassa käytettiin esikoulukokeilun opetussuunnitelmaa ja muuta materiaalia, sekä peruskoulun alkukasvatuksen yleistavoitemuistiota. (Sosiaalihallitus 1975a & 1975b; Onnismaa & Paananen 2019, 196.)

Ohjaavat tekstit sisälsivät tarkat tavoitteet lapsen kehityksen osa-alueisiin kuten kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen ja fyysiseen kehitykseen. Erityisesti korostettiin tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Onnismaan ja Paanasen (2019, 196) mukaan yksilöllisten taitojen painotus kuvastaa Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioista lapsikeskeistä opetussuunnitelmaideologiaa. *Lapsikeskeinen ideologia* on vahvasti pohjalla suomalaisen varhaiskasvatus suunnitelmaaperinteen alkutaipaleella. *Iloiset toimintatuokit* asiakirjassa voidaan Onnismaan ja Paanasen (2019) mukaan nähdä viitteitä myös yhteiskuntarelevanssia korostavan sositteihokkuuden ideologiasta. Lastentarhapedagogiikka korosti eheyttävää opetusta, joka on pohja 2010-luvun ilmiöpohjaiselle oppimiselle. (emt. 2019, 196—197.)

Kasvatustavokomitean mietinnöt toimivat varhaisena opetussuunnitelmatekstinä 1979. Kasvatustavokomiteiden pohjana toimi ihmiskäsitys, yhteiskunta ja kulttuuri. Schiron (2013) ideologioita mukaillen varhaiskasvatussuunnitelmatraditiossa oltiin siirtymässä kohti yhteiskuntarelevanssia. Sosiaalihallitus julkaisi kasvatustavokomitean mietintöjen pohjalta useita opetussuunnitelmaan rinnastettavia ohjaavia asiakirjoja 1980-luvulla. (Sosiaalihallitus 1984 & 1986, Onnismaa & Paananen 2019, 199—200.)

0—6-vuotiaiden varhaiskasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu kulki 2010-luvulle asti eri polkuja, sillä ne kuuluivat eri lakien alaisuuteen, ja niiden ohjaus oli määrätty eri elimille. Tähän asti suomalaisen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista vastasi siis kaksi eri tahoa: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) eli nykyinen Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (THL), vastasi varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista, ja Opetushallitus vastasi esiopetuksen ohjaavista asiakirjoista (emt. 2019, 200, 204.) Stakesin varhaiskasvatuksen asiantuntijat laativat ensimmäiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2000-luvun alussa, joista ilmestyi uudistettu painos vuonna 2005 (Onnismaa & Paananen 2019, 208; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003; 2005).

Järjestelmä siirrettiin vuonna 2013 sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, jolloin myös varhaiskasvatus-termi otettiin virallisesti käyttöön. Ennen tätä varhaiskasvatuksesta puhuttiin kuitenkin päivähoidon rinnalla esim. Stakesin oppaissa. Työvoima- ja perhepoliittisen päivähoitolain tilalle tuli varhaiskasvatustilaki (580/2015), ja painopiste siirtyi lasten oikeuksiin sekä varhaiskasvatukselle asetettiin pedagogiset tavoitteet. (Onnismaa & Paananen 2019, 195.) Siirtymä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen tarkoitti myös sitä, että varhaiskasvatuksen kehittämistyö siirtyi Opetushallituksen alaisuuteen THL:stä (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12). Heikan (2016, 35—36) mukaan tämä oli iso askel kohti yhtenäistä ja kiinteää kansallista suunnittelua, hallintoa ja ohjausta, jolla rakennetaan johdonmukainen koulutusjärjestelmä Suomessa.

2.4.2 Varhaiskasvatuksen opettajat varhaiskasvatussuunnitelman tulkitsijoina

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmätasolla siitä, että varhaiskasvatussuunnitelma toteutuu. Varhaiskasvatuksen opettaja kantaa pedagogisessa johtajuudessa vastuuta tiimi- ja lapsiryhmätasoisesti, johon heidän pedagoginen johtajuus ulottuu (Fonsén 2014, 187). Vastuuta kannetaan myös yksittäisen lapsen tasolla vastaamalla lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta, toteutumisesta ja arvioinnista. Heikan (2016) mukaan *opettajajohtajuudella* viitataan opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja vastuuseen pedagogiikasta omassa lapsiryhmässä ja tiimissään, mutta myös opettajan osallisuuteen laajemmassa mittakaavassa johtamisessa ja pedagogiikan kehittämisessä. Opettajajohtajuus ei ole sama asia kuin tiimivastaava tai vastuupettaja. Opettajajohtajuus on päiväkodin

johtajan tärkeä voimavara, sillä yksiköt ovat niin suuria, että johtamista täytyy jakaa. Päiväkodin johtajalla on keskeinen rooli opettajajohtajuuden toteutumisessa. Tehokas pedagoginen johtajuus edellyttää, että johtajat tukevat varhaiskasvatuksen opettajia opettajajohtajina luomalla työyhteisössä opettajajohtajuutta voimistavaa toiminta- ja johtamiskulttuuria. (Heikka 2016, 35, 38.)

Kansainvälisesti opettajajohtajuutta on tutkittu enemmän koulunpuolella (ks. Spillane 2005; Spillane & Healey 2010). Hujalan, Heikan ja Halttusen (2017, 286) mukaan opettajajohtajuus korostuu varhaiskasvatuksen uusissa ohjausasiakirjoissa. Myös Fonsén (2014, 34—35) käsittelee väitöskirjassaan opettajajohtajuuden käsitettä määritellen sen opettajien oman johtajuusominaisuuden haltuunotoksi. Teacher leadership, eli opettajajohtajuus, on vastavuoroista organisaation johtajan kanssa, osallistavaa ja lähellä jaettua johtajuutta filosofialtaan. Organisaation tulee luoda opettajajohtajuutta tukevat rakenteet, jotta osallisuuden prosessi toteutuu. (Fonsén 2014, 34—35.) Rakenteiden lisäksi työyhteisöissä on käytävä johtajan toimesta keskustelua opettajajohtajuudesta ja sen näkymisestä omassa yksikössä.

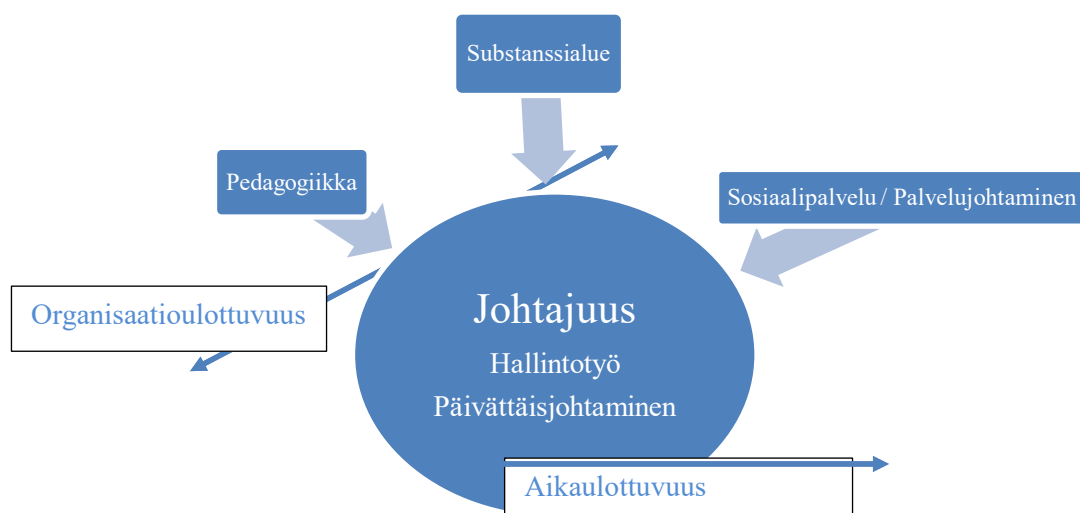
Heikka (2016) ehdottaa, että jaettu johtajuus ja siihen sisältyvä opettajajohtajuus voisivat toimia strategiana vasun jalkauttamisessa. Ratkaisevassa roolissa ovat pedagogisesti koulutetut varhaiskasvatuksen opettajat ja vastuu pedagogiikan kehittämisestä. Opettajajohtajuus toteutuu päiväkodin tasolla vasutyönä ja pedagogiikan kehittämisenä yhdessä muiden opettajien ja päiväkodin johtajan kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajalla voi olla tiettyjä vastuualueita kuten esiopetuksen sisällöstä vastaaminen tai projektin vetäminen yksikössä (Heikka 2016, 35—37.) Monissa toimintayksiköissä on käytössä esimerkiksi johtoryhmät, joihin osallistuu varhaiskasvatuksen opettajat sekä yksikön johtaja, ja johtoryhmätyöskentely toimii pedagogiikan kehittämisen yhteisenä foorumina.

3 Kasvatus- ja opetusalan johtajuus

Tässä luvussa tarkastelen kasvatus- ja opetusalan johtajuutta eri näkökulmista. Aluksi määrittelen käsitteitä, jotka liitetään kasvatus- ja opetusalan johtajuuteen. Käsitteiden kompleksisuutta selvennän Nivalan (2002) mallin avulla. Tässä luvussa painopiste on pedagogisessa johtajuudessa, jota tarkastelen ensin yhtenäisenä käsitteenä, jonka jälkeen käsittelen perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa ilmeneviä pedagogisen johtajuuden muotoja johtamisen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen yleisesti perusopetuksen johtamista ja varhaiskasvatuksen johtamista omina alalukuina.

Käsitteiden määrittelyä

Kasvatusorganisaatioiden johtamiskeskusteluissa puhutaan Hujalan ym. (2017, 288) mukaan käsitteistä *johtaminen*, *johtamistyö*, *päivittäisjohtaminen* ja *hallinnointi*. Johtamiseen liitetään professio, kun taas johtamistyö rakentuu johtajan roolista organisaatiokonaisuudessa ja sen tietoisuudesta. Päivittäisjohtaminen ja hallinnointi kuvastavat käytännön perustehtävän johtamista. (Hujala ym. 2017, 287—288.) Pennasen (2006, 27) mukaan johtajuudesta puhuttaessa käytetään sanoja *leadership*, *management*, *administration*. Kouluorganisaation johtamisesta puhuttaessa näitä peruskäsitteitä käytetään jopa synonyymeinä, sillä keskustellaan samoista asioista, mutta karkeat painoerot näiden välillä on havaittavissa. Leadership viittaa organisaatioon, visioon ja tulevaisuuteen. Management liittyy asioihin suuntautumiseen, ja johtaminen tapahtuu tässä-ja-nyt, ja administration-termin käyttömerkitys suuntautuu kohti hallintoa (Pennanen 2006, 2; Kirveskari 2003.)



Kuvio 3 Kasvatusorganisaatioiden johtajuuskäsitteiden väliset suhteet (Nivala 2002 mukaillen)

Nivala (2002) avaa kasvatus- ja opetusalan johtajuuden käsitteen moniulotteisuutta artikkelissaan *Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen*. Johtajuus (leadership) on laajin kasvatusorganisaatioiden johtajuuden käsitteistä, joka tarkoittaa kokonaisuutta pitäen sisällään sekä päivittäin tapahtuvan tässä-ja-nyt johtamisen että tulevaisuuteen organisaatiotaan suuntaavan johtajuuden. Päivittäisjohtaminen (management) kattaa johtajien toistuvat päivittaiset tai viikoittaiset johtamisen arki-työt, kuten palaverit, neuvottelut ja työvuorojärjestelyt. Päivittäisjohtaminen voi liittyä joko ihmisiin tai asioihin. Manageriaalinen ajattelu tähtää taas tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen, ja on enemmän kuin päivittäisjohtamista: koulun tai päiväkodin toiminta- ja työkuultuurin luomista mahdollisimman tehokkaaksi ja taloudelliset seikat huomioivaksi. (Nivala 2002, 191—196.)

Hallintotyö (administration) on myös konkreettista toimintaa, kuten tilastointia, dokumentointia ja talouden tasapainottamista. Hallintotyössä korostuu organisaation toiminta osana laajempaa toimintaa, kuten osana kuntaorganisaatiota. Nivalan (2002) mukaan hallintotyön kautta koulu ja varhaiskasvatus ovat hierarkkis-byrokraattisessa suhteessa muihin kunnan hallintoon. Palvelujohtaminen liitetään sosiaalipalveluun, joka tarkoittaa erilaisten päivähoitomuotojen kehittämistoimintaa. Koulun puolella palvelujohtaminen tarkoittaa esimerkiksi oppituntien jälkeisten palvelujen, kuten kerhotoiminnan organisointia. Palvelujohtamisella on yhteiskunnallinen funktio, jossa lapset ja oppilaat sopeutetaan yhteiskuntaan, eli voidaan nähdä sosiaalikasvatuksena. (Nivala 2002, 193.)

Julkisjohtaminen (new public management, NPM) on uusliberalistisen nykylukutuurin malli, jonka myötävaikutuksesta managerialismi on vaikuttanut kasvatusinstituutioiden johtamiseen, ja lisännyt taloudellisen tehokkuuden periaatteita. Julkisjohtamista ohjaa poliittinen päätöksen teko ja ylhäältäpäin ohjaus. Innovaatioperustaisen mallin ydin on tuottavuuskehitys, osaamisperustainen kilpailukykyisyys ja tuottavuutta painottava johtamiskulttuuri. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 227; Virtanen & Stenvall 2011, 37.) Julkisjohtamisella on Virtasen ja Stenvallin (2011) mukaan kolme erityispiirrettä, joista ensimmäinen on (1) julkisen organisaation tehtävä on poikkeuksetta yhteiskunnallisen hyvän tuottaminen. Toinen (2) piirre on julkisessa hallinnossa päätöksentekoprosessi. Järjestelmä on kompleksinen ja moniulotteinen, joten johtajan tulee ottaa kaikki osapuolet huomioon sekä toimia oikein. Kolmas (3) piirre on tilintekovelvollisuus. Julkisen organisaation johtajana on virkavastuussa tuloksellisuudesta ja yhteiskunnallisesti vaikuttavasta toiminnasta. (Virtanen & Stenvall 2011, 38—39.)

Kasvatusinstituutiot ovat Suomessa paljolti julkisia, joskin yksityiset varhaiskasvatuspalvelut on lisääntyneet. Kasvatusinstituutioiden johtaminen erottuu monien muiden julkisten organisaatioiden johtamisesta moraalisen perustansa ja moniulotteisten tehtäviensä kautta. Yhteistä Komulaisen ja Rajakaltion (2017) mukaan näille uuden julkisjohtamisen lähtökohdille on, että ne passivoittavat kasvatustoimintaa johtavan rehtorin (tai päiväkodin johtajan) ja opettajan ylhäältä annettuja sääntöjä ja määräyksiä seuraavaksi tekijäksi. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 228—229, 232.)

3.1 Pedagoginen johtajuus

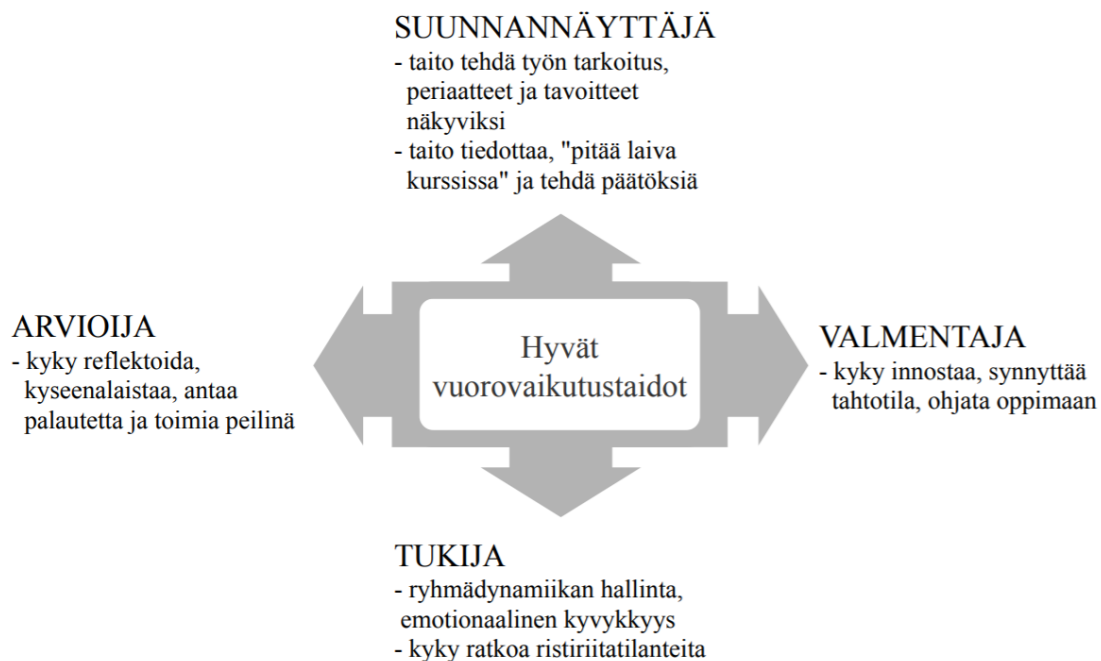
”Koulujen ja päiväkodin pedagogisen johtamisen voidaan katsoa olevan erityisen haastavaa siksi, että työssä sekä suorittajana että kohteena on ihminen” (Nivala 2002, 198). Kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden pedagogisen johtajuuden haastavuus on siinä, että arkipedagogiikkaan, ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisuisissa pitäisi pystyä soveltamaan yhteen laajaa pedagogista tietoisuutta ja rutinoitunutta osaamista. Teoreettinen tietoisuus johtajuutta koskevista teorioista sekä käsitteen määrittelyistä auttaa koulua ja päiväkotia jäsentämään pedagogista johtajuutta. Kasvatusorganisaatioiden erityispiirre on yhteisöllisyys, jolla on erityinen, kasvattava luonne. Tämä yhteisöllisyys-vaatimus on

merkittävää erityisesti päiväkodeissa. Nivalan (2002) mukaan käytettyjen johtajuusmallien tulisi olla yhteisöllisyyttä korostavia: johtamistoiminnan keskiössä on yhdessä tehdyt sopimukset ja niihin sitoutuminen. (Nivala 2002, 198—199.)

Kasvatusorganisaatioiden johtaminen on kehittymässä hallinnollisesta johtajuudesta kasvatustyön ja työyhteisön johtamiseen, ts. pedagogiseen johtamiseen (Hujala & Heikka 2008, 3). Yksi tärkeä osa pedagogista johtajuutta on substanssin hallinta, eli riittävä pedagoginen tietämys johdettavasta asiasta (Fonsén 2014). Komulaisen ja Rajakaltion (2017, 231) mukaan pedagogisen johtamisen yhteisöllinen luonne näkyy siten, ettei pedagogista johtamista käsitetä yksilöllisenä toimintana.

Parrila ja Fonsén (2016) kuvaa pedagogista johtajuutta sateenvarjokäsitteenä, joka sisältää konkreettista johtamistoimintaa. Sateenvarjon alle kuuluu pedagoginen johtaminen, joka voidaan kapeammin ajatella pedagogiikan johtamisena. Pedagogiikkaa toteuttava henkilö on taas pedagoginen johtaja. *Laaja-alaisessa pedagogisessa johtajuudessa* on taas kyse henkilöstön oppimisen johtamisen lisäksi koko toimintakulttuurin johtamisesta, jossa pedagogiikka toimii arvopohjana. Vastuu pedagogiikan laadusta on koko henkilöstöllä yhdessä johtajan kanssa jaetun johtajuuden hengessä. Alava ym. (2012) määrittelee kouluorganisaation *laajan pedagogisen johtamisen* oppimiskulttuurin kehittämiseksi, joka näkyy organisaation oppimisen ja osaamisen kehittämisenä, henkilökunnan ammatillisena kehittymisenä jaettua johtajuutta hyödyntäen. (Fonsén & Parrila 2016, 18; Alava, Halttunen & Risku 2012.) Opetushallituksen raportissa (2013:16, 26—27) laaja pedagoginen johtaminen näyttäytyy toiminnan, osaamisen ja oppimisen johtamisena yksilö- ja yhteisötasolla, ja jaetun johtajuuden olevan edellytys laajalle pedagogiselle johtajuudelle.

Heikan (2016) mukaan jaetulle johtajuudelle ei ole olemassa mallia, vaan jaettu johtajuus on työväline, jonka avulla johtaja voi tarkastella omaa johtajuutta ja sen toimivuutta organisaatiossa. Hujala ym. (2017, 296) tuo ilmi, että pedagogisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden yhdistäminen käytännön tasolla toteutuu opetussuunnitelmatyönä. Juuse-nahon (2008, 23) mukaan pedagogiseen johtamiseen liittyy aina puhe opetussuunnitelmasta. Näin pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää suppeimmillaan opetussuunnitelman johtamiseksi ja sen toteutumisen seuraamiseksi.



Kuvio 4 Parrila (2011) määritelmä pedagogisen johtajuuden eri rooleista

Parrila (2011) on kehittänyt varhaiskasvatuksen kontekstiin pedagogisen johtajuuden roolit (ks. kuvio 4). Sovellan mallia tässä tutkimuksessa myös perusopetukseen, jossa rehtoreilla on yhtäläillä pedagogisen johtajien rooleja.

Suunnannäyttäjän roolissa pedagogisen johtajan tehtävä on seistä vahvasti ammatillista työtä ohjaavien asiakirjojen takana, mutta samalla täsmentää, miten asiakirja näyttäytyy omassa johdettavassa organisaatiossa. Suunnannäyttäjällä pitää työn ydintarkoitusta kirkkaana työyhteisössä, ja tavoitteena on lapsen hyvinvointi, oppiminen ja kehittymisen tukeminen, joka näkyy jokaisessa tehtävässä päätöksessä. Suunnannäyttäjällä johtaa opetussuunnitelmaprosesseja, joista on työyhteisössä tarkoitus päästä konsensukseen. Johtajan rooli suunnannäyttäjänä on konkretisoida valtakunnallinen opetussuunnitelma arjen toimintaa kuvaavina toimintaperiaatteina, ja toisaalta korostaa opetussuunnitelman merkitystä (Parrila & Fonsén 2016, 26.)

Pedagogisen johtajan rooli *valmentajana* näyttäytyy kykynä innostaa muita työyhteisössä. Tässä roolissa keskeistä on auttaa henkilöstöä luopumaan vanhoista ajattelutavoista, ja muutoksille tulee tarjota tarpeeksi aikaa. Valmentaja osaa hyödyntää erilaisissa työyhteisössä erilaisia oppijoita oppimaan. Oppimiskulttuuria rakennetaan ja muovataan.

Pedagogisen johtajan rooli valmentajana on auttaa rajamaan kehittämisen kohteet tarpeeksi pieniksi kokonaisuuksiksi. Hyvä valmentaja kannustaa muutokseen ja kehittämiseen. *Tukijan* rooli pedagogisena johtajana näyttäytyy työyhteisössä vuorovaikutustaitojen ja emotionaalisuuden korostumisella, esimies rakentaa työyhteisöön rakenteet ja työvälineet, joiden tavoitteena on työyhteisö, joka luottaa omiin kykyihinsä selvittää ristiriitatilanteista. *Arvioijan* rooli näyttäytyy ikään kuin arjen peilinä, ja arvioija antaa palautetta opetussuunnitelman toimivuudesta. Arvioija luo arviointikäytännöt työyhteisöön ja hänellä on refleктоiva työote. (Parrila & Fonsén 2016, 26.)

3.1.1 Kouluorganisaatioiden pedagoginen johtajuus

Kouluorganisaatioissa pedagoginen johtaminen näyttäytyy niissä tavoitteita ja sisältöä kohtaavissa prosesseissa, joissa kirjoitettua opetussuunnitelma-asiakirjaa tulkitaan ja muokataan opettajan työtä raamittavaksi dokumentiksi (Komulainen & Rajakaltio 2017, 224). Koulun osallistava johtaminen edellyttää keskitetyn vallan kumoamista, jolloin johtaminen ei ole sidoksissa yhteen tehtävään. Tämä ei Komulaisen ja Rajakaltion (2017, 231) mukaan tarkoita johtajan vallan vähenemistä vaan kollegiaalisia pedagogisen johtamisen käytänteitä, jossa opettaja nostaa esille omia ajatuksiaan. Rajakaltion (2011) väitöskirjassa koulun johtaminen on parhaimmillaan vuorovaikutukseen perustavaa yhteistyötä. Koulun kehittäminen vaatii moniasiantuntijuutta. (Rajakaltio 2011, 83 251.) Vitikka (2010, 24) lisää tähän vielä, että opetussuunnitelman rooli koulun kehittämisen välineenä riippuu siitä, minkälaisen merkityksen opettajat antavat opetussuunnitelmalle.

Rehtorin pedagogisen johtajuuden ytimen muodostaa opetussuunnitelman, toimintakulttuurin, visioiden ja strategian, sekä perustehtävän täsmentymisen, toteuttamisen ja arvioinnin johtaminen. Jotta laaja pedagoginen johtajuus onnistuisi, tarvitaan jaettava johtajuutta, jossa koko henkilöstö osallistuu yhteisten asioiden valmisteluun ja päätöksentekoprosessiin. (Alava ym. 2012; Opetushallituksen raportti 2013:16, 8.) Rajakaltion (2011) mukaan pedagoginen johtajuus koulussa on muutosprosessissa muuttanut muotoaan ja ei ole enää pelkästään rehtorin tehtävä, vaan opettajan ja rehtorin välillä tapahtuva yhteinen prosessi. Pedagoginen johtaminen on koulun kehittämisessä tärkeä tekijä, joka liittyy kehittämisen kasvatusteoreettiseen kontekstiin, joka estää managerialistisen otteen leviämistä suomalaiseen koulumaailmaan. (Rajakaltio 2011, 258.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 26–28) edellyttävät kouluilta oppivan yhteisön toimintakulttuuria, jota luonnehtii yhdessä keskusteleminen, osallisuus ja yhdessä toimiminen. Tämän Komulainen & Rajakaltio (2017, 231) tulkitsee kansalliseksi pyrkimykseksi vahvistaa koulun yhteisöllistä pedagogista johtamista.

3.1.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus

Fonsén (2014) esittää varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden merkityksellisiksi osatekijöiksi johtajan ammatillisen kompetenssin sekä alan substanssiosaamisen. Hujala, Heikka ja Halttunen (2017) kuvaa varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden koostuvan kolmesta elementistä: koulutuskäytäntöjen kehittämisestä, vuorovaikutuksesta huolehtimisesta sekä hallinnollisista johtamistehtävistä, joilla on kasvatuksellinen tavoite. Pedagogiikan johtaminen sisältää toimenpiteet, joilla rakennetaan pedagogista osaamista sekä henkilöstön työolosuhteita ja näin edistetään laadukasta toimintaa. (Hujala ym. 2017, 286—287.)

Fonsén (2014, 53—54) esittää väitöskirjassaan pedagogisen johtajuuden palikkatorni-metaphorana, joka kuvaa sitä, miten erilaiset sisällöt rakentavat vahvaa pedagogista johtajuutta. Ensimmäinen täytyy määrittellä perustehtävä, johon liitetään arvokeskustelu, joka toimii vahvana perustana. Tämän jälkeen tulee vasta seuraava palikka eli vasutyö. Vasu on pohja pedagogiselle visiolle, johon varhaiskasvatusta kehitetään, ja se on konkreettisen työn organisointia. Vasu määrittää myös strategian, miten mennään tavoiteltavaa kohti. Seuraavana tornissa on ihmisten ja toiminnan johtaminen, ja lopuksi vasta pedagogisen keskustelun ylläpito. Palikoiden tulee sopia yhteen, jotta torni tukee, ja vastaavasti ylemmän tason palikat eivät toimi, jos alemman palikan tasot eivät kannattele (ks. Fonsén 2014, 53.)

Varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtamisen perustana on Fonsénin (2019) mukaan perustehtävän tiedostaminen ja määrittely. Ohjausasiakirjat on tunnettava laajasti, sillä niiden rikas sisältö edellyttää asioiden konkretisointia ja pilkkomista arjen tekojen tasolle. Lisäksi tarvitaan kasvatustieteellistä asiantuntijuutta, jotta asiakirjoja voidaan tulkita. (Fonsén 2019; Fonsén 2008 43—44.) Varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtaminen on tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä. Yksikkötasolla varhaiskasvatussuunnitel-

mien prosesseilla on suuri merkitys toimintakulttuurin muodostamiseen, ja parhaimmillaan ne lisäävät pedagogista tietämystä, työhyvinvointia, yhteisöllisyyttä, sekä sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin kasvaa. Yksikkötasolla vasuprosessi toimii arvokeskustelun herättäjänä ja näin luo tilanteita yhteisen kasvatusnäkemysluomiseksi. (Fonsén 2014, 103, 113—114, 187.) Yhtenäinen kasvatusnäkemys ja arvoperusta muodostavat pedagogisen punaisen langan.

3.3 Johtaminen perusopetuksessa

Rehtorit työskentelevät erilaisissa organisaatioissa, joiden yhdistävänä tekijänä on perustehtävän ja työnkuvan osa-alueiden yhteneväisyys sekä kokonaisvastuu koulun toiminnasta. Rehtorin työnkuva painottuu pedagogiseen johtamiseen, joka vaatii substanssin hallintaa. Työnkuvan ydin on varmistaa, että perustehtävä tapahtuu ja kaikki oppivat. Perustehtävän onnistuminen edellyttää toimivaa henkilöstö-, talous- ja hallintojohtamista, sekä jatkuvaa osaamisen kehittämistä. (Opetushallituksen raportti 2013:16.)

1960-luvulla rehtorien ammattikunta alkoi muotoutua, ja seuraavalla vuosikymmenellä rehtorinvirasta tuli kokonaistyöaikainen, ja se erottui statukseltaan muusta opetushenkilöstöstä. Näin rehtorien ammattivirka muodostui, ja kouluhallinto kasvoi koulutusekspansion myötä. Rehtorien yksilöasema vahvistui, ja juridisen vastuun myötä vallan välineet ja hallintakeinot kasvoivat. Rehtorista tuli hallintovirkamies, joka asettui kouluhallinnon ja opettajien väliin. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 229—230; Rajakaltio 2011, 79.) Rehtorien työnkuvien laajentuminen johti myös johtajuuden laajentumiseen. Jaetusta johtajuudesta alettiin puhumaan 1990-luvun alussa, ja tämä oli uusi tapa johtajille, jotka olivat tottuneet tekemään hallinnollisia ratkaisuja yksin. (Alava ym. 2012.)

Lähes kaikissa EU-maissa säädetään, että rehtorilla tulee olla opettajankelpoisuus ja opetuskokemusta (Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Suomessa opettajankelpoisuuden ja opetuskokemuksen lisäksi tulee olla opetushallinnon tutkinto, eli vähintään 25 op laajuiset opetushallinnon opinnot, tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallituksen tuntemus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Tämän vuoksi rehtorin työ on painottunut perinteisesti hallinnon suuntaan (Komulainen ja Rajakaltio 2017, 229).

Rehtorin vahva asema koulujärjestelmän johtajana ei ole horjuttanut opettajan autonomista asemaa oman luokkahuoneensa asiantuntijana. Rehtorin tehtävä on luoda puitteet opettajan työlle, mutta ei puuttua työn jälkeen, sillä opettajalla on autonomian mukana tuoma valta ja suoja. Tätä kutsutaan luottamuksen kulttuuriksi (*culture of trust*), opettaja on opetussuunnitelman tulkki, hänen työhön luotetaan, eikä hänen työhönsä puututa esimerkiksi kontrolloimalla tai testauksilla, vaan etukäteiskontrollina toimii korkeatasoinen akateeminen opettajankoulutus. Konsensushenki värittää suomalaista koulujärjestelmää, sillä opettajalla on käytössään pedagogisia vapausasteita opetussuunnitelmaa tulkittaessa. Komulainen ym. (2017) puhuvat opettajan asemasta suomalaisessa koulujärjestelmässä pedagogisten prosessien johtamisena: vaikka rehtori nähdään koulutyön johtamisen avainhenkilönä, ei kaiken tarvitse olla hänen käsissä. Osallistava johtaminen jakaa vastuuta ja valtaa työyhteisöön, mutta ei vähennä rehtorin merkitystä. Tässä yhteisöllinen dialogi on ensiarvoisen tärkeää kehittäessä pedagogista johtamista. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 229—230.)

Rehtorin tehtävät vaihtelevat, mutta perustehtävään kuuluu pedagoginen johtaminen ja yleishallinnon johtaminen. Rehtorin tehtäviin kuuluu henkilöstöasioiden ohella opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat, kuten opetussuunnitelmatyö, suunnittelu ja pedagoginen johtaminen (ks. luku 3.1.1). Lahtero, Ahtiainen & Lång (2019) artikkelin mukaan suomalaisten rehtorien vastuut ja tehtävät ovat laajentuneet ja tulleet kompleksisemmiksi viime vuosi kymmenten aikana. Jaettu johtaminen on yksi tapa ratkaista päivittäiset haasteet. Lahtero ym. (2019) määrittelevät jaetun johtajuuden artikkelissaan kahden aspektin kautta: joko ennalta määrättyjen tehtävien delegointina tai vuorovaikutuksena rehtorin ja opettajien välillä virallisissa ja epävirallisissa koulun rakenteiden luomissa tilanteissa ja paikoissa. Rehtorien kokema jaettu johtajuus näyttäytyi Lahteron ym. (2019) artikkelissa tehdyn tutkimuksen mukaan enemmän delegoinnilta kuin vuorovaikutukselta. Toisaalta delegointi on usein ensi askel kohti jaettua johtajuutta (Kyllönen 2011). Rehtorit kuvailivat em. artikkelissa jaetun johtajuuden perustaksi ja toteutumisväyläksi erilaisia ennalta määriteltyjä rakenteita, kuten johtoryhmät, aineryhmät, erilaiset tiimit ja myös vararehtori. (Lahtero, Ahtiainen & Lång 2019.)

3.2 Johtaminen varhaiskasvatuksessa

Päiväkodin johtajat johtavat varhaiskasvatussyksiköjä, jotka muodostuvat 2-3 päiväkodista, ja muista palveluista, kuten perhepäivähoito ja kerho. Suomalainen varhaiskasvatus yhdistää muiden pohjoismaiden tapaan koulutuksen ja hoidon, johon viitataan usein termillä *Educare*. Varhaiskasvatusta leimaa kahtiajako, toisaalta se nähdään osana koulutusjärjestelmää, ja toisaalta se on työvoimapolitiittinen toimenpide ja sosiaalipalvelu perheille. Tämä asettaa päiväkodin johtajille haasteita johtaa yksiköjä osana palvelujärjestelmää, jossa vanhemmat ovat asiakkaita. Toinen haaste on johtaa varhaiskasvatussyksiköjä sujuvasti osana koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen laatu ja pedagogiikka muodostavat yhdessä päiväkodin johtajuuden työn ytimen. (Fonsén 2017, Fonsén 2008, 43—44.)

Kelpoisuusvaatimuksena päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus 26 tai 27 § tarkoitettuun varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään, sekä riittävä johtamistaito, ja 1.1.2030 alkaen vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 14§, 75§, §31). Hujala ym. (2016, 286) tekee huomionarvoisen löydön, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 tuo ensimmäistä kertaa päivähoitotyön historiassa selkeät määrittelyt johtajuudelle, ja näin antaa johtajan työlle vahvan perustan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 29) kuvataan päiväkodin johtajuutta seuraavanlaisesti: ”Johtaja edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun. Lisäksi johtaja rohkaisee työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan yhteistä toimintakulttuuria. Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on, että yhteinen toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännöissä”. Johtajan tehtävänä on työyhteisössä luoda pedagogista keskustelua kannattelevat rakenteet, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan, ja nämä foorumit ovat paikka, jossa yhtenäistä arvopohjaa lähdetään keskustellen rakentamaan.

1990-luvun alussa sektorirakenteet purkautuivat ja päiväkodin johtajasta tuli ammattinimike johtajalle, jotka johtivat päiväkoteja, perhepäivähoitoa ja avointa toimintaa. Rakenteiden purkautuessa myös hallinnollisten johtajien määrä lisääntyi. Hujalan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuutta voidaan kuvailla kahdella tapaa: sektori-

tunut johtajuus tai lapsiryhmävastuinen johtajuus. Sektoroitunut johtajuus tarkoittaa varhaiskasvatuksen johtajan työn jakautumista kolmeen sektoriin: päiväkodit, perhepäivähoito sekä leikki- ja avoin toiminta. Lapsiryhmävastuinen johtajuus tarkoittaa päiväkotien johtajien toimivan samanaikaisesti sekä varhaiskasvatuksen opettajana ryhmissä että johtajina. Lapsiryhmävastuisten johtajien on vaikea sovittaa varhaiskasvatuksen opettajan ja johtajan roolit yhteen, sillä hänellä on ikään kuin kaksoisrooli. Kaksoisrooli aiheuttaa henkilöstöressurssivajetta siihen ryhmään, missä johtaja työskentelee, ja on hankala sekä johtajien että työntekijän kannalta, sillä johtaja on työntekijöilleen samanaikaisesti esimies ja työkaveri (Hujala ym. 2017, 291—292.)

Cleve, Ilves & Vesalainen (2013) selvittivät opetusalan ammattijärjestön OAJ:n raportissa päiväkodin johtajien työtä. Päiväkodin johtajan työt ovat muuttuneet yhä enemmän puhtaaksi johtamiseksi ja lapsiryhmässä työskentelevien johtajien määrä on vähentynyt huomasti: OAJ:n raportin mukaan enää neljäsosa päiväkodin johtajista työskenteli opetus- ja kasvatustehtävissä lapsiryhmässä (Cleve, Ilves & Vesalainen 2013.) Sektoroitunut johtajuus on lisääntynyt, sillä työtehtävien laajentuessa ei johtajan työtä usein pysty hoitamaan lapsiryhmästä käsin. Työnkuvan laajeneminen on vaatinut jaettua johtajuutta sekä yksiköissä että kuntien sisällä, sillä vastuu kaikesta on yhdellä johtajalla. Heikan ym. (2016) mukaan johtajuuden fokus onkin vaihtunut painottumaan varhaiskasvatuksen opettajien rooliin johtajina, kun johtajan ei ole mahdollista olla läsnä päiväkodissa päivittäin, ks. luku 2.4.2. (Heikka ym. 2016.)

Hajautettu organisaatio -termiä on käytetty kuvaamaan varhaiskasvatuksen useasta yksiköstä koostuvaa organisaatiota, jossa johtaja johtaa kahta tai useampaa fyysisesti toisistaan erillä olevaa toimintayksikköä (Ks. Vartiainen, Kokko & Hakonen 2004). Pelkän yhden johtajan alaisuudessa saattaa olla selvitysten mukaan viidestä yli 40:een alaista (Hujala ym. 2017, 293). Soukaisen (2015, 66) mukaan hajautetun organisaation johtaminen vaatii hyviä alaistaitoja, sillä työntekijät työskentelevät pitkiäkin aikoja ilman esimiehen välitöntä tukea, ja etäällä johtajasta työskentelevissä yksiköissä joudutaan kantamaan suurempaa vastuuta. Halttunen (2009, 139) osoittaa, että johtajan tulisi johtaa itseohjautuvia tiimejä ja niiden kautta koko hajautettua organisaatiota. Tiimien itseohjautuvuus myös vähentää Lämsän ja Hautalan (2005) mukaan johtajan tarvetta ja johtajan roolista tulee muuttuvan tilanteen myötä erilainen kuin ennen. .

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat kuvaavat puheissaan opetussuunnitelmaa diskurssianalyysin keinoin. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on myös opetussuunnitelman jalkauttamistyö. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien antamia merkityksiä opetussuunnitelmalle sekä puheesta nousevia ja tunnistettavia diskursseja.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten opetussuunnitelmia kuvataan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheissa?
 - 1.1 Miten varhaiskasvatussuunnitelman perusteita kuvataan varhaiskasvatuksen johtajien puheessa?
 - 1.2 Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kuvataan perusopetuksen johtajien puheessa?
2. Minkälaisia diskursseja johtajien opetussuunnitelmapuheista on tunnistettavissa?
3. Miten johtajat kuvaavat puheissaan opetussuunnitelman jalkauttamistyötä?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen vaiheita ja kuvailen tutkimuksen etenemistä. Aluksi tuon esille aineiston hankintaan liittyviä menetelmiä ja avaan tutkimuksen kulkua sekä aineiston analyysin vaiheita. Lisäksi avaan diskurssianalyysin keskeisiä piirteitä tämän tutkimuksen valossa.

Tämä tutkimus on laadullinen diskurssianalyttinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse tutkimuksesta, jolla ei tavoitella tilastollisia yleistyskäsitteitä, vaan sen avulla pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tiettyä toimintaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan diskurssianalyysille tyypillistä on teorian rakentaminen aineisto lähtökohtana, induktiivisesti yksittäisistä havainnoista yleisimpiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.) Kuitenkin puhdas induktiivinen päättely ei ole mahdollista, sillä teoriapohja ohjaa osittain tutkimusta, koska tutkimus toteutettiin puolistrukturoidulla yksilöhaastattelulla, jossa teemat olivat ennalta määritellyjä. Voidaankin puhua teoriasidonnaisesta tutkimuksesta, *abduktiivisesta päättelystä*, jolloin aineistosta löydetyille ilmiöille etsitään tulkintojen tueksi teoriaa. Diskurssianalyysissä tutkija nostaa aineistosta esiin jotain, joka ei muuten automaattisesti nousisi, ja teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan aineistosta käsin. Teoreettinen viitekehys otetaan mukaan, kun aineisto on siinä vaiheessa, että alustavat käsitteet on hahmoteltu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99; Tuomi & Sarajärvi 2018, 142.) Tutkittava käytäntö vaikuttaa siihen, minkälaisiin teorioihin ja ilmiökenttiin tutkijan on tutustuttava. Tutkimuskohteen selviytyessä tämä antaa tutkijalle osviittaa siitä, mihin teoreettisiin näkemyksiin tulee vielä pureutua. (Aaltola, Laajalahti & Valli 2018, 66.)

5.1 Aineiston hankinta

Tutkimusaineisto on osa Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan, koulutuksen arviointikeskukseen kuuluvan, kasvatusta ja opetusalan johtajuuden hankkeen Eduleadersin aineistoa, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama. Projekti käynnistettiin vuonna 2018 ja hankkeesta vastaa yliopiston lehtori Elina Fonsén ja tutkijana toimi KT Raisa Ahtiainen. Eduleaders-hankkeen tavoitteena on kehittää ja arvioida kasvatusta ja opetusalan perus- ja aineopintoja eri asteiden opettajakoulutukseen. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa 2018-2019 arvioitiin OPH-rahoitteista Helsingin yliopiston kasvatusta ja opetusalan johtamisen täydennyskoulutusta. Osallistujia haastateltiin ja heille tehtiin

kysely. Lisäksi haastateltiin alan asiantuntijoita. Toisessa vaiheessa vuosina 2020-2021 luodaan aineopintojen 60 op suunnitelma, joka toteutetaan täydennyskoulutuksena yhdessä HY+:n kanssa. (Eduleaders -hanke 2018-2020.)

Aineiston hankinta sijoittui Eduleaders-hankkeen ensimmäiseen vaiheeseen. Aineisto on kerätty keväällä 2019 puolistrukturoidulla teemahaastattelumenetelmällä. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiiri on ennalta määritelty, mutta tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Onkin haastattelijan tehtävä varmistaa, että kaikki aihealueet käydään läpi, mutta järjestys ja laajuus vaihtelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64.) Hirsjärven ja Hurmeen (2018, 48) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että teema-alueet ovat kaikille samat. Teemahaastattelu lähtee yksilön kokemuksista, uskomuksista, ajatuksista ja tunteista. Teemahaastattelussa ihmisen tulkinnat asioista ja heidän äänensä kuuluvuus on keskeistä, ja teemahaastattelu tuo juuri tutkittavan äänen kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2018, 47.) Teemahaastattelussa oli neljä teemaa, joista kolmas oli opetussuunnitelman johtaminen. Haastattelurunkoon sisältyi siis kaksi kysymystä, joiden vastauksia tarkastelin tässä tutkimuksessa syvemmin:

1. Kolmas teema, opetussuunnitelma ja johtaminen. Opetussuunnitelma ja johtamistyö, mitä tämä yhdistelmä tuo sinulle mieleen?
2. Minkälaista osaamista johtajalta vaaditaan opetussuunnitelman jalkauttamisessa?

Tässä tutkimuksessa otin tarkastelun kohteeksi 10 yksilöhaastattelua, viisi varhaiskasvatuksen johtajaa ja viisi perusopetuksen johtajaa. Haastatteluaineistoa oli kerätty 12 haastattelun verran, mutta päätin jo alussa jättää kaksi haastatteluista pois, sillä näissä ei esiintynyt tutkimusongelmani kannalta oleellista opetussuunnitelmapuhetta lainkaan. Hankkeen työryhmä suoritti valinnan omien verkostojensa kautta niin, että haastatteluihin osallistujat olivat isoista kunnista ja eri työtehtävissä. Valinnassa otettiin huomioon, että eri taustaiset yksiköt ja oppilaitokset ovat edustettuina. Kaikki haastateltavat eivät toimineet koulun tai päiväkodin yhteydessä, vaan haastateltaviksi päätyi myös ylemmän johdon johtajia, jotka ovat toimineet johtajan tai rehtorin virassa.

Varhaiskasvatuksen johtajat ovat ammattinimikkeiltään päiväkodin johtajia, aluejohtajia ja varhaiskasvatuspäälliköitä. Näistä käytän jatkossa yhtenäistä nimitystä varhaiskasvatuksen johtaja. Perusopetuksen johtajat ovat ammattinimikkeiltään opetuksen johtajia, rehtoreita ja aluepäälliköitä. Näistä käytän jatkossa yhtenäistä nimitystä perusopetuksen

johtaja. Tutkimuksen etiikkaan kuuluu anonymiteetti, eli haastateltavat esiintyvät tutkimuksessa anonymisesti, joka säilyy koko tutkimuksen kulun ajan. (Leino-Kilpi & Välimäki 2014).

5.2 Aineiston analysointi

Yksilöhaastattelut litteroin eli sanakirjoitin koneelle, jonka jälkeen vein kaikki 10 haastattelua ATLAS.ti- ohjelmaan, jossa koodasin ensin koko aineiston osiin, joka helpotti laajan aineiston hallintaa. Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuukin kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Ensimmäisessä vaiheessa tarkastelin aineistoa ja luin sen moneen kertaan läpi. Tässä vaiheessa mukana oli vielä 12 yksilöhaastattelua. Toisessa vaiheessa vein kaikki haastattelut ATLAS.ti- ohjelmistoon, jossa koodasin aineiston tiettyihin luokkiin. Tässä vaiheessa koodasin myös tutkimukseni kannalta ei-olennaista aineistoa jäsentääkseni tekstiä. Koodeja oli tässä vaiheessa noin 20.

Havaintojen pelkistämisen aloitin käyttämällä alussa koodeja, jotka ulottuivat myös opetussuunnitelman ulkopuolelle, jotta näin, menisivätkö koodit limittäin opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmiin käytin kolmea koodia: opetussuunnitelma (ops), opetussuunnitelman johtaminen ja opetussuunnitelman jalkauttaminen. Vein kaikki koodeihin istuvat sitaatit yhteen ATLAS.ti-tiedostoon, josta vein litteraatit yhteen Word-tiedostoon. Tässä vaiheessa opetussuunnitelmaan liittyvää tekstiä oli 13 sivua, joten päätin karsia tutkimusongelmani kannalta merkityksettömät aineistositaatit pois. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä on alussa oleellista tarkastella aineistoa teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten värittämien lasien läpi ja keskittyä olennaiseen, vaikka aineistoa voitaisiin tarkastella muustakin näkökulmasta (Alasuutari 2011, 31).

Toisessa vaiheessa aloin purkamaan koodattua aineistoa selventämällä ja karsimalla pois ei-olennaiset asiat sekä toistot tai muuten turhat asiat. Kymmenen haastattelun aineisto oli laaja, mutta mielestäni riittävä, koska aineisto alkoi analyysin kuluessa kylläntymään eli toistamaan itseään. Hain aineistosta kaikki sitaatit, joissa mainitaan vasu, varhaiskasvatussuunnitelma, ops, opetussuunnitelma tai joku näiden taivutusmuodoista. Lisäksi kävin aineistoa pitäen silmällä, jos sieltä olisi noussut samaa aihetta käsittelevää sisältöä,

mutta eri termein. Merkitysyksiköiden yhdistelemisen kautta annoin syntyville yläluokille tutkimustehtäväni kannalta oleellisia nimikkeitä. Lopulta luokat typistyivät kolmeen: opetussuunnitelma, opetussuunnitelman johtaminen ja opetussuunnitelman jalkauttamistyö.

Kolmannessa vaiheessa, varsinaisessa analyysissä, tiivistin tekstiä, luokittelin eri teemojen alle, etsin olennaista sisältöä sekä merkityksiä etsimilleni diskursseille. Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä, ja teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin (Aaltola ym. 2018, 49). Neljännessä vaiheessa muodostelin yläluokkia, joiden alle löytämäni diskurssit istuisivat parhaiten. Kootut tekstihavainnot ryhmiteltiin useaan kertaan, kunnes saatiin alustava toisistaan erottuvien diskurssien luokittelu. Diskursseiksi muodostui seuraavat:

1. *Opetussuunnitelma raamittajana*
2. *Opetussuunnitelma suunnanantajana*
3. *Opetussuunnitelma mahdollisuutena*
4. *Opetussuunnitelma haasteena.*

Diskurssit 3 ja 4 muodostivat itse vastinparinsa. Opetussuunnitelma raamittajana ja opetussuunnitelma suunnanantajana ei muodostaneet vastinpareja, mutta näen diskurssit samansuuntaisina, ja suunnanantajan ns. astetta parempana versiona raamittajasta. Diskurssit määrittyivät siten, minkälaisia merkityksiä johtajat ja rehtorit antoivat opetussuunnitelmalle. Diskurssien nimet kumpusivat osittain aineistosta ja osittain hyödynsin Parrilan (2011) pedagogisen johtajan eri rooleja (ks. kuvio 4).

5.2.1 Diskurssianalyysi

Diskurssilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi konkreettista kielenkäyttöä, kuten puhetta tai kirjoitusta, kun diskurssianalyysillä taas minkä tahansa tekstin, joko kirjoitettu tai puhuttu, analyysiä, jossa tarkasteltavina kokonaisuuksina on kielenkäyttö. Kielenkäytöllä tarkoitetaan lausetta suurempia yksiköitä kuten keskusteluita ja kirjoitettua tekstiä. Diskurssia voidaan tarkastella itsenäisenä kielellisenä tuotteena, jota voi kuvata siinä muodossa kuin se on. (Luukka 2000, 143.)

Luukka (2000, 151) korostaa konstruktivistisen näkökulman kiinnostuksen kohteena olevan sosiaaliset yhteisöt ja niiden vaikutus jäsenten diskurssiin. Kieli on sidoksissa yhteisöihin ja kulttuureihin, joissa kieltä tuotetaan. Diskurssi eli kielenkäyttö nähdään osana yhteisön toimintaa, kieli rakentaa yhteisöjä ja näille ominaisia tapoja hahmottaa maailmaa, sillä yhteisöt syntyvät puhetapojen pohjalta. Konstruktionistiselle diskurssianalyysille tyypillistä on, ettei kieltä ole olemassa ennen kuin sitä käytetään tietyssä kontekstissa, näin kieli ja sen käyttö ovat tiivisti yhdistetty. Kieli luo ja rakentaa kontekstin. Tekstit liittyvät aina sarjaan muihin tekstejä. (Luukka 2000, 151—153.)

Halliday (1973) on määritellyt kielen käytön kolme funktiota: (1) kielen perusominaisuus välittää on sisältöjä ja merkityksiä. (2) Kielen intersoonallisessa funktiossa kielellä on sosiaalinen tehtävä, sillä kielenkäyttäjät ilmaisevat asenteita ja tunteita juuri kielen avulla ja ylläpitävät sosiaalisia suhteita. (3) Tekstuaalisessa funktiossa kielen käyttöön kuuluu myös sellaisia piirteitä, jotka viittaavat, että kyseessä on yhtenäinen kokonaisuus, eikä kokonaisuus toisistaan irrallisia lauseita tai ilmaisuja (Halliday 1973.) Kieli rakentaa itse merkityksiä ja sen ensisijainen tehtävä ihmisyhteisössä on sosiaalinen (Luukka 2000, 138).

Diskurssianalyysissä tarkastelun kohteena on yksilön sijasta sosiaaliset käytännöt (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 34). Diskurssianalyysiä käytettäessä tutkimuksen onnistuminen ei ole kiinni aineiston koosta, eikä diskurssianalyysillä tavoitella tulkinnoilleen universaalien faktan statusta. Diskurssianalyysissä asetetaan etusijalle valmiit aineistot, kuten nauhoitukset, jotta voidaan minimoida tutkijan vaikutus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143; Pynnönen 2013, 35.) Tässä tutkimuksessa käytettiin valmiita Eduleaders-hankkeen tekemiä haastatteluita, jotka sain nauhoitettuna litteroitavaksi.

Diskurssianalyysin raportissa on tyypillistä asioiden esittely niin, että lukija voi tehdä omia tulkintoja ja seurata prosesseja, esimerkiksi lukuisina suorina aineistositaatteina. Tutkimuksen tulkintasääntöjen nimenomaistaminen onnistuu niin, että lukijalle annetaan tulkinnan lisäksi aineistositaatti, josta tulkinta on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143, 157.) Tämä näkyy myös tutkimuksen aineiston analyysissä, jossa sitaatit ovat osana aineiston tulkintaprosessia.

Jokisen ym. (2016) mukaan tutkijan positio diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on *vuorovaikutteinen*. Tutkimusaineistoja analysoidessaan tutkija kuuntelee aineistonsa äänitteitä ja näin keskustelee niiden kanssa. Tutkija on dialogissa muiden tutkijoiden kanssa heidän kirjoitusten kautta. Lisäksi tutkija suuntaa kirjoituksensa jollekin yleisölle. Tutkija on myös kulttuurinen toimija ja hänellä on käytössä tulkintaresurssit. (Jokinen ym. 2016, 332.)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tulkitsevaa diskurssianalyysiä, jonka tavoitteena on tunnistaa yleisimpiä diskursseja, joissa tuotetaan ja ylläpidetään merkityksiä. Keskeistä on prosessi, jossa sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja ylläpidetään. Tulkitsevassa analyysissä tutkijan positio on tulkitsijan positio, jossa tutkija keskustelee aineiston kanssa esimerkiksi tutkimuskysymysten kautta. Tarkastelun kohteena on sosiaalinen konteksti ja siihen liitännäiset diskurssit. Tutkimuksella pyritään ymmärtämään kontekstia ja saamaan kokonaiskuvan aineistoa sen sijaan että tutkittaisiin mikrotasolla tekstiä. (Pynnönen 2013, 27—28.) Haastateltavien tuottamaa puhetta tarkasteltiin niiden sisältämien diskurssien osalta. Analyysiyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus (makrotaso), jossa haettiin haastateltavien esiintuomia merkityksenantoja. Aineistosta etsittiin repertuaareja, jotka ovat tässä tutkimuksessa näitä käsitekokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143). Analyysin kohteena oli opetussuunnitelmaan kohdistuvat diskurssit.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa avaan tutkimustuloksia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien opetussuunnitelmadiskursseina. Luku koostuu neljästä alaluvusta sekä yhteenvetoluvusta, ja alaluvut olen nimennyt diskurssien mukaan. Alaluvut etenevät siten, että ensin avaan ja analysoin varhaiskasvatuksen johtajien puhetta, sitten perusopetuksen johtajien puhetta. Koin tärkeäksi pitää tekstit kuitenkin lähellä toisiaan, sillä johtajat puhuivat samoista asioista ja ilmiöistä.

Olen nimennyt varhaiskasvatuksen johtajat tutkimusta varten koodeilla J1, J2, J3, J4 ja J5 tekstin sujuvuuden ja yksityisyyden suojan vuoksi. Perusopetuksen johtajat olen koodannut koodeilla R1, R2, R3, R4 ja R5.

6.1 Opetussuunnitelma raamittajana -diskurssi

Varhaiskasvatuksen johtajat puhuivat opetussuunnitelman antavan omalle työlle viitekehysten, josta lähtee pedagogiikkaa yksikössään toteuttamaan. Johtajat pitivät tärkeänä, että asiakirja, joka työtä ohjaa, tunnetaan perinpohjaisesti. Kun ohjaava asiakirja tunnetaan perinpohjaisesti, sieltä pystyy paremmin nostamaan oikeita asioita, joihin omassa yksikössä keskitytään. Varhaiskasvatuksen johtajat kuvailivat opetussuunnitelman olevan pohjana kaikelle suunnittelulle, jonka päälle rakennetaan yhdessä toimintasuunnitelmat ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Toisaalta opetussuunnitelman johtamisesta puhuttiin ”perushommana”, joka on osa päivittäistä arkea.

”mut kyl se lähtökohtaisesti on ehkä sen oman työn viitekehys, mistä käsin mä lähen sitä pedagogiikkaa omassa yksikössäni johtamaan, et mä koen et se edellyttää sitä vahvaa tuntemusta siitä, että mitkä asiakirjat sitä työtä ohjaa, ja niin ehkä liittyvät ja linkittyvät siihen omaan johtamiseen sitä kautta.” (J1)

”Se on ainaki se et se (vasu) pitää ottaa hyvin haltuun. Et itse osaa sen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tosi hyvin niin silloin ehkä pystyy paremmin sieltä ottamaan niitä mihin keskitytään.” (J5)

Opetussuunnitelman jalkauttamisessa varhaiskasvatuksen johtaja(J3) kertoi kollegiaalisuuden tuen helpottavan, kun yhdessä vasutyöryhmässä pohditaan muiden johtajien kanssa, miten opetussuunnitelmaa jalkautetaan. Työryhmän vahvuutena nähtiin sekä vanhempien että nuorempien johtajakollegoiden mukanaolo, sillä työryhmässä toinen auttaa toisiaan ja ideoita sekä osaamista jaetaan. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat myös ylempien esimiesten tuen tärkeäksi. Jalkauttamistyössä J5 kuvasi, miten tärkeää on osata pilkkoa ja konkretisoida opetussuunnitelma, ja osata nostaa sieltä oikeat asiat.

”Mä oon itse siinä vasutyöryhmässä, niin mä luotan siihen, että kun me yhdessä niitä on viisaasti ajateltu, niin sieltä sitten nousee, ja se auttaa myös siellä muitakin esimiehiä, et jos siellä joukossa on nuorempia ja on vanhempia, niin me autetaan toinen toisiamme niinku siinä kehittävässä työotteessa ja ideoita saadaan niinku toinen toisiltamme.”(J3)

”--pitää osata konkretisoida tarpeeks oikeenlaisiks kysymyksiks ehkä se opetussuunnitelma.-- se pitää osata itse niin hyvin, ja myös kykyä siitä ettei ala luennoimaan vaan saada ne muut miettimään, se on ehkä se asia et pitää saada se henkilöstö itse pohtimaan sitä ja sit se valmentamalla otteella osata johtaa sitä, että saadaan sellanen tulos jokaisen ryhmän tai tietysti sen yksikön opetussuunnitelman tasolla että se vastaa sen asiakaskunnan, toisaalta ja sitten taas karvin kriteerien mukaista toimintaa.” (J5)

Jaettu johtajuus miellettiin opetussuunnitelman implementoinnissa eli jalkauttamisessa tärkeänä työvälineenä. Varhaiskasvatuksen johtajat luottivat opettajilta löytyvän riittävää osaamista, ja siten opetussuunnitelman toteutuvan. Toisaalta ainoana johtajana ei kykene huolehtimaan kaikkea, vaan jaettu johtajuus koettiin tärkeäksi opetussuunnitelman jalkauttamisessa, sillä johtaja tarvitsee osaavaa henkilökuntaa ja itseohjautuvia tiimejä, jotka huolehtivat asioista etäällä. Varhaiskasvatuksen johtajan J4 puheessa nousi esiin opettajan rooli opetussuunnitelman jalkauttajana ja opetussuunnitelmasta vastaaminen, joka näkyy seuraavassa sitaatissa.

”Et kylhän niinkun kukin opettaja on vastuussa sitten siitä, että mitä siellä ihan oikeesti pienryhmissä sekä sitten siinä lapsen suuremmassakin ryhmässä sit käytännössä tapahtuu, ja hän on vastuussa siitä se mitä ollaan sovittu täällä vaikka lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta, et jos se on kunnan vasussa, paikallisessa vasussa sovittu näin, niin miten se käytännössä ilmenee.” (J4)

Perusopetuksen johtajat kuvailivat, että on tärkeää osata valita ja johtaa oikeita asioita, sillä opetussuunnitelma käsitettiin laajaksi asiakirjaksi. Opetussuunnitelman antamien raamien sisällä rehtori pedagogisen johtamisen keinoin toteuttaa opetussuunnitelmaa in-

nostamalla työyhteisöä ja ruokkimalla työtä. Toisaalta tutkimuspohjaista tietoa opetus-suunnitelman vaikuttavuudesta erityisesti oppilaspinnassa pidettiin tärkeänä. Opetus-suunnitelma nähtiin antavan raamit tehtävälle perustyölle, jonka sisällä pedagogiikkaa lähdetään yksikkötasolla toteuttamaan. Rehtorin rooli on myös arvioida ja peilata opetus-suunnitelman toimivuutta.

”Pedagoginen johtaminen on rehtorille ennen kaikkea sitä, et johdetaan niitä oikeita asioita jota nyt siis ops ohjaa ja meidän strategia ohjaa, ehkä et ne niinku raamit ja niiden raamien niinku tavallaan sisällä ruokitaan sitä sellasta pitkä-jänteistä työtä, joka pohjautuu sellaseen kiinnostukseen ja innostukseen, se mitä mä kaipaen siis pedagogiseen johtamiseen on kyl se semmonen tavallaan tutkimuspohjainen tieto sen vaikuttavuudesta, ennen kaikkea oppilaspinnassa jotenkin, et varmaan jotkut on kiinnostuneita siitä, että mitä se on just rehtorin ja mitä se on työyhteisössä.” (R3)

”--tota johtamisessa rehtorin vastuu on ehdottomasti kokoajan kattoo kaikkii näitä arkea siitä et toteutetaanks me opetussuunnitelmaa vai ei.” (R3)

Perusopetuksen johtajien puheista nousi, että he ovat viime kädessä vastuussa opetus-suunnitelman toteuttamisesta. Opetussuunnitelman jalkauttamisesta puhuttaessa korostui opettajan autonominen asema. Opettaja vastaa opetussuunnitelman toteuttamisesta, on vapaa tulkitsemaan sitä ja tuomaan sen omaan luokkahuoneeseen. Uusi opetussuunnitelma tuo perusopetuksen johtajien mukaan uudenlaista yhteistyötä opettajien välillä, kuten yhteisopettajuuden mallia. Tämän koettiin tuovan taas opetussuunnitelmaa näkyvämmäksi. Perusopetuksen johtajan R3 puheesta ilmeni uuden opetussuunnitelman mahdollistaman kehittämistoiminnan, ja opettajien välillä tapahtuvan yhteistyön, tekevän opetussuunnitelmaan myös näkyväksi.

”No sit opetussuunnitelman toteuttaminen, rehtorihan vastaa että tota noudetaan opetussuunnitelmaa ja oppilaat saa ne tiedot ja taidot mitä niinku peruskoulun kautta niinku pitäis tulla, et suomalaisessa yhteiskunnassa on hyvin vahva tää opettajan itsenäisyys pedagogisiin ratkaisuihin, ja se on musta ihan hyvä.” (R2)

”--eikä mennäkään enää vaan siihen, et se opettaja oven kahvasta avaa oven ja sit ei kukaan tiedä mitä siellä sit oikeestaan päivän aikana tapahtuu, ja se tuo niinkun sen opetussuunnitelma, sen opettajan välinen yhteistyö, niin se tuo opetussuunnitelman paremmin näkyväksi myöskin.” (R3)

Perusopetuksen johtajat kokivat pedagogisen keskustelun ylläpitämisen työyhteisössä tärkeänä osana opetussuunnitelman jalkauttamista. Yhteisopettajuus ja opettajien keskeisten foorumien mahdollistaminen nousi puheissa tärkeäksi osana opetussuunnitelman

jalkauttamista. Rehtorin tehtävänä nähtiin pedagogiikan kehittäminen opetussuunnitelman näkökulmasta, ja he kuvailivat myös osaamistason ylläpitämistä ja sen jakamista työyhteisössä tärkeänä, jotta osaaminen ulottuu oppilaisiin asti.

”joo ja siinäkin mun mielestä se että saattaa opettajia yhteen ja antaa aikaa opettajien yhteiselle keskustelulle ja pohdinnalle niin se on ollut tosi tärkeää.”(R5)

”--toki samaan aikaan yhteisopettajuutta viedään vahvasti eteenpäin ja rehtorinhan pitäis se tavoitella ja tätä pedagogista keskustelua viedä vahvasti eteenpäin, eli millä tavalla se pedagogiikka kehittyy uuden opetussuunnitelman näkökulmasta ja sen toteutumisen näkökulmasta, ja myöskin mikä on koulun opettajien se osaamistaso ja miten sitä osaamista pitää viedä eteenpäin siellä koulussa, jotta se tulee sinne opetukseen asti, et kyllä niinku ne linkittyy.” (R2)

Lisäksi perusopetuksen johtaja R2 nosti puheeseen arvopohjan, joka toimii pohjana kouluorganisaation perustehtävälle. Perinteiset arvot, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, nousevat mukaan johtamistyöhön. Myös kuntatasolla on omia strategioita ja painopisteitä myös johtamistyölle. Koulun johtaminen miellettiin kontekstisidonnaiseksi (aika, tilanne, kunta), mutta opetussuunnitelma, ja sieltä nousevat arvot olivat kuitenkin tärkein.

”No se lähtee opetussuunnitelmasta tietysti, mitä on opetussuunnitelma niinkun arvopohja, siinähan niinku se organisaation johtajan pitää lähtee siitä organisaation niinku perustehtävästä ja niistä arvoista, joten sieltähän lähtee niinkun oikeudenmukaisuus ja yhdenmukaisuus ja erilainen niinku arvostaminen, ja monikulttuurisuus on Helsingissä hyvin vahvasti, tietysti oikeudenmukaisuus, tasa-puolisuus tasa-arvo, elikkä tämmöset hyvin niinku sanotaanko perinteiset, hyvin perusarvot mitkä sieltä niinku nousee sinne niinku koulun johtamisessa --mut opetussuunnitelma, ja semmoset sieltä ne arvot on se ykkönen mitä tehdään.”(R2)

6.2 Opetussuunnitelma suunnanantajana -diskurssi

Varhaiskasvatuksen johtajat puhuivat opetussuunnitelman johtamisesta taitona peilata opetussuunnitelmaa oman kaupungin rakenteisiin ja strategiaan, jotta pystyy nähdä kehittämiskohteet. Yksikön ja henkilöstön tunteminen on tässä olennaista, ja muutostyö vaatii johtajilta yhteistä keskustelua. Opetussuunnitelmasta ja sen johtamisesta puhuttaessa nousi esiin prosessien hallinta, sekä kyky viedä prosesseja eteenpäin. Varhaiskasvatuksen johtajat pitivät tärkeänä taitona priorisointikykyä, sekä taitoa nähdä pidemmälle tulevaisuuteen. Opetussuunnitelmatyön ydin on nähdä pidemmälle kuin nykyhetkeen, sekä on

osattava nähdä kehittämiskohteet. Näin ollen opetussuunnitelma voidaan nähdä suunnan-antajana, jota kohti omaa yksikköä lähdetään viemään. Johtaja J1 mainitsi, että tärkeänä osana jalkauttamistyötä on henkilöstön hyvä tuntemus.

”Joo ja juuri sitä tuntemusta oikeesti ja sitten toisaalta myös se kyky peilata sitä oman kaupungin (vasua) sitten taas johtamisen rakenteisiin ja strategiaan, ja sit toisaalta sen oman yksikön tuntemusta, et pystyy nähdä ne ehkä kehittämiskohteet mitkä erityisesti vaatii meiltä sitä yhteistä otetta ja keskustelua, et sen oman yksikön ja henkilökunnan tuntemus on aika olennainen osa sitä, että miten sitä jalkautetaan sitten.” (J1)

”—ja toisaalta myös semmonen ehkä prosessien hallinta juuri, että osaa priorisoida mitkä on tässä hetkessä ne olennaisimmat, koska kaikkea ei pysty tekemään, ja kaikkea niitä ei voi kertaheitolla viedä eteenpäin, niin semmonen kyky viedä prosesseja eteenpäin ja nähdä sit vähän niinku pidemmälle tulevaisuuteen, niin se on ehkä semmonen mitä se vaatii ja edellyttää.” (J1)

Varhaiskasvatuksen johtajien diskursseista nousi käsite *vasuajattelu*, jota kuvailtiin uuden vasun hengen mukaisena, ja ennen kaikkea kykynä kyseenalaistaa omat toimintatavat. Vasuajattelu näkyi johtajan puheessa kehittyvänä ominaisuutena, ja vasuajattelu heijastelee ajan henkeä ja varhaiskasvatussuunnitelman painopisteitä, esimerkiksi nyt on lapsilähtöisyys toiminnan suunnittelussa.

”No tota just tää niinkun tää vasuajattelu, et sitä pitäis kehittää, jokaisen pitäis kehittää siinä sitä niinku omaa uteliaisuuttaan olla niinkun lasten kanssa avoimessa vuorovaikutuksessa ja kuunnella lasta, ja kyseenalaistaa ne omat menetelmät joita on ehkä vuosikymmeniä hionut kasvatustyössä, et jotenkin musta tuntuu että niinku kasvattajakaan ei oo koskaan valmis, aina tulee jotain uutta.” (J2)

Opetussuunnitelmaa johdettaessa varhaiskasvatuksen johtaja J1 piti rakenteita tärkeinä. Rakenteet ja niiden luominen ymmärrettiin olevan johtajan vastuuta, ja rakenteet mahdollistavat työyhteisössä käytävän pedagogisen keskustelun työstä, arvoista ja visioista, sekä henkilökunnan näkökulmasta mahdollisuuden toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta. Aktiivisen pedagogisen keskustelun ylläpitämistä, mutta toisaalta olennaiseen palauttamista, pidettiin tärkeinä opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin muutoksessa. Toisaalta varhaiskasvatuksen johtaja J2 koki joutuvansa muistuttelemaan työyhteisöä uuden äärellä ja herättelemään muita pedagogiseen muutokseen. Toimintakulttuurin muutos varhaiskasvatussuunnitelmatyön jalkauttamisena näyttäytyi puheissa pedagogisena muutoksena.

”.. ja toisaalta sit semmosta kykyä myös luoda siihe yksikköön semmoset rakenteet, jotka mahdollistaa sen, että meillä on niitä paikkoja, missä me keskustellaan yhteisesti siitä työstä ja sen sisällöistä ja arvoista ja visiosta, ja sit toisaalta niinku sen henkilökunnan näkökulmasta semmoset rakenteet, jotka mahdollistaa sen työn toteuttaa sitä laadukasta varhaiskasvatusta, ne on ehkä niitä mistä sit johtajan tehtävässä koen itse olevani vastuussa. ” (J1)

”No kylhän siin myös toimintakulttuuri muuttuu sitten, kun tulee muutoksia, elikkä tota tavallaan sellanen jos aatellaan ihan pedagogista muutosta et uuden vasun jalkauttamista, niin kokoajan joutuu muistuttelemaan ja ylläpitämään sitä keskustelua, et miten toimitaan ja miten laitteita hallitaan ja mitä pitää mielessä, kun uusi lapsi aloittaa ja minkälainen onko lomakemäärä kasvanut vai onko se pysynyt vakiona vai onko jo päivitetty uudet lomakkeet päivitetty. ” (J2)

Perusopetuksen johtajat puhuivat opetussuunnitelmasta yleisesti suunnanantajana, joka määrittää aina kulloisenkin suunnan. He kuvailivat opetussuunnitelmaa koko ajan työtä ohjaavana ja tärkeänä osana johtamistyötä. Toisaalta opetussuunnitelmatyö nähtiin pitkäjänteisenä, ja opetussuunnitelmasta pitää osata tehdä oikeita nostoja omaan kouluorganisaatioon. Opetussuunnitelma nähtiin olevan kaiken työn pohjalla, kokoajan ohjaavana asiakirjana.

”No opetussuunnitelma on se guideline, joka määrittää sen mihin suuntaan mennään, ja se on siis kaiken keskiössä. ” (R1)

”mun mielestä rehtorin pitää olla se visio näkyvissä mihin me ollaan menossa, elikkä se iso kuva opetussuunnitelmasta suhteutettuna koulun oppilasaineistoon että minkälaisia oppilaita meillä on, miten viedään. ” (R4)

Muutosjohtamisen tematiikka tuli usein esiin opetussuunnitelman jalkauttamisesta puhuttaessa, ja myös perusopetuksen johtajat yhdistivät opetussuunnitelman osaksi laajempaa muutosta. Myös omaa kokemusta opetustyöstä pidettiin tärkeänä opetussuunnitelman johtamisessa, jotta tietää mitä johdetaan. Opetussuunnitelman muutosten ollessa suuria, yksi perusopetuksen johtajista pohtikin opettajana työskentelyä hetken aikaa, jotta osaisi johtaa niin opettajien työtä kuin opetussuunnitelmaa uuden opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. Perusopetuksen johtajan R5 puheessa opetussuunnitelma näyttäytyi opettajia kuormittavana, ja rehtorin tehtävänä on pilkkoa opetussuunnitelma osiin, ja nostaa omalle koululle tärkeitä asioita sieltä, sillä kaikkea ei voi omaksua kerralla.

”No mä itse esimerkiks mietin kun mä oon jo yli 15 vuotta tehnyt rehtorin työtä, niin nyt kun ops muuttu noin paljon, niin nyt mä johdan sellasta työtä jota mä itse en ole tehnyt -- mä oon ihan miettinyt et pitäiskö mun tehdä opettajan työtä hetken aikaa. et miten osaan johtaa opettajia ja opettajan työtä nyt kun se on kuitenkin joiltakin osin muuttunut, tai pitäisi muuttua. ” (R3)

”kylhän uuden opsin johtaminen on vaatinut myös sit paljon sitä puhetta et mitä ei enää tarvitse tehdä tai et mistä luopua, koska sit taas se opettajien kuormitus on selkee, ku pitäis tehdä jotain lisää, mut ei voi tehdä jos ei pysty luopuu jostain vanhasta, siihenkin on iha lupa et opsin pitäis vaan lukea enemmän ja ymmärtää enemmän, ja ottaa sieltä pala kerrallaan” (R5)

Perusopetuksen johtajat kuvailivat uuden opetussuunnitelman haastavan rohkeammin muutokseen, johon tarvitaan innostavia opettajia. Perusopetuksen johtaja R3 nimitti ”avainopettajiksi” niitä, jotka vetävät mukaansa muita innokkaita oppimaan uutta. Rehtorin on kuitenkin viime kädessä huolehdittava siitä, että jokainen opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Nämä avainopettajat näyttäytyivät tässä diskurssissa jaetun johtajuuden työvälineenä, jossa rehtori jakaa vastuutaan heidän kanssa, sekä myös opetussuunnitelman jalkauttamismenetelmänä.

”Kyl uus ops on myöskin haastanut siihen, et monia toimintatapoja pitäisi rohkeammin muuttaa, ja ei muutos tapahdu perusopetuksessa sillai sormia napsauttamalla, opettajia pitää paljon innostaa ja heitä pitää auttaa siihen, et pitäis löytää tästä yhteisöstä sellasia avainopettajia, jotka kutsuu mukaansa muita taitavia tai muita oppimaan asioiden äärelle, ja sit jos joku ei toteuta opetussuunnitelmaa ja kritikoi, et mä en tee sitä niin sit tietysti rehtorin pitää korjata tilannetta auttaa heitäkin sitten onnistumaan.”(R3)

Perusopetuksen johtajien puheesta nousi käsite *opetussuunnitelman hengestä*, jonka implementoijana toimii rehtori. Opetussuunnitelman ideologia kärsi perusopetuksen johtajien mukaan kuitenkin opettajien opetusvelvollisuuden ja suunnittelutyön suhteesta, joka saattoi vaihdella eri opettajien välillä hyvinkin paljon. Joidenkin aineiden opettajien, joilla on opetussuunnitelmallisesti haastava aine, pitää tehdä moninkertainen työ, ja se kuormittaa juuri ne opettajat, jotka yrittävät opetussuunnitelmaa toteuttaa. Opetussuunnitelman hengen johtaminen ymmärrettiin perusopetuksen johtajien puheissa pedagogiseksi johtamiseksi.

”No siinäkään mun ei tarvii olla oppiainesisältöjen asiantuntija, vaan mun täytyy johtaa kokonaisuutta, tai mä saan johtaa kokonaisuutta, ei täydy, mä saan johtaa koulua semmoseen suuntaan, että opetussuunnitelman henki toteutuisi”(R4)

”No työjärjestys on pedagogisen johtamisen yksi keskeisin väline, mut et sit se on enemmän sitä mitä mä sanoin sitä opsin hengen johtamista ja sit yhdessä tekemisen kulttuuria ja johtamista.” (R4)

Perusopetuksen johtaja R2 kuvasi opetussuunnitelman olevan pohja kehittämistyölle. Toisaalta opetussuunnitelma koettiin niin laajaksi, että sieltä löytyy aina kehitettävää eikä koskaan tule valmista. Kehittämistyö opetussuunnitelman pohjalla nähtiin sisällyttävän huoltajat, oppilaat, mutta myös yhteiskunnan näkökulman. Opetussuunnitelmaa tulee arvioida ja viedä eteenpäin, toisaalta sieltä löytyy eritasoista kehittämistä: koulu-, alue-, kunta- ja valtakuntatasoista kehittämistä.

”Elikkä mun mielestä koulun kehittäminen on sitä et osataan valita ne oikeet kehittämisen kohteet, elikkä on niinku tilanneanalyysi tehty mahdollisimman hyvin ja mietitty, et mihin yhteiskunta, miten opetussuunnitelma niinkun sisällöllisesti pitää osata, et mihin se kehittyy, ja arvioi, et missä olemme nyt, et millä tavoilla ne valitaan ne muutamat kehittämiskohteet, joita lähdetään kehittämään, jotta sitten ei tuu liian ähky olo.” (R2)

”—koska tärkeitä on niinku kehittämistyössä nähdä niitä pieniä askeleita ja saada sitä motivaatiota eteenpäin kehittämisessä, ja kyllähän opetussuunnitelma sit kuitenkin kun se on normi, nii sehän on se pohja siinä kehittämistyössä, mut kun sehän on niin monipuolinen tälläkin hetkellä et kyl varmasti kaikki löytää sieltä aina sen kehittämisen.” (R2)

6.3 Opetussuunnitelma haasteena -diskurssi

Varhaiskasvatuksen johtaja J1 kuvaili haasteena kentällä vallitsevan jatkuvan kehittämisen ja lyhytnäköisyyden, jossa innostutaan helposti uusista asioista, ja lähdetään niihin mukaan, mutta ei palata katsomaan, mitä se on tuottanut. Toisaalta myös hankkeet ja projektit, ja niiden tarpeellisuus tulisi arvioida ennen mukaan lähtemistä. Jalkauttamistyölle tulisi antaa enemmän aikaa ja myös palata arvioimaan muutoksia. Kehittäminen nähtiin puheessa osana arkea, johon tarvitaan työyhteisössä kehittämismyönteinen ja keskustele-
leva ilmapiiri.

”Ne on pieniä palasia, jotenkin se musta tuntuu et niinku usein hämärtyy aika herkästi että tulee hankkeita hankkeiden perään, ja sit ei anneta aikaa sille jalkauttamistyölle, tai mihin ei palata enää, mitä se on tuottanut, miten hyvin se on oikeesti jäänyt elämään sinne yksikön arkeen, et siit täytyis jotenkin vielä tarkemmin juuri kattoo, et mihin me lähdetään mukaan, mitkä koskettaa sitä meidän toimintaa.” (J1)

”--ja sit toisaalta taas just se antais niille enemmän aikaa, se vaatii aika paljon, ja sit kun tässä arjessa ei hirveesti oo semmosia hetkiä, et me oltais koko henkilöstö yhteisesti kasassa, juttelemassa ja keskustelemassa niistä, niin se pitkittää vaan sitä prosessia niin hurjasti, se on se niinku haaste kehittämisen suhteen --semmosta valmiutta ylipäätään siihen, että se kehittäminen on osa arkea.”(J1)

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelma miellettiin suunnanantajana, osa johtajista koki hankalaksi opetussuunnitelman implementoinnin ryhmätasolle, ja erityisesti niihin ryhmiin, joissa toteutetaan pedagogiikkaa edelleen perinteisellä tavalla. Osa johtajista koki haastavana johtaa opetussuunnitelmaa pitkään alalla toimineisiin henkilöihin, joiden tavat ovat hyvin juurtuneet. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lapsen osallisuutta, ja lasta kannustetaan ajattelemaan itse. Johtaja J2 mainitsi alla olevassa aineistositaatissa uuden vasun kääntävän ajattelutavan päälaelle: toiminta ei ole enää aikuislähtöistä, vaan toiminta ja toiminnan suunnittelu lähtee lapsesta.

”Onko tää uusi vasu hallussa kaikissa tiimeissä? Mä voin suoraan sanoa et meillä ei ainakaan oo ihan kaikissa, osa menee vielä aika perinteisellä tavalla-- koska eihän lapset sinällänsä eivät kyseenalaista sitä, et ai sul on tommoinen tapa, vanhanaikainen tapa opettaa ja kasvattaa, vaan tota sen pitäis lähtee aikuisesta se havaitseminen, et okei tää uus vasu onkin tavallaan kääntää nää asiat päälaelleen, nyt meidän pitää kysellä lapsilta eikä niinkään et mihin mä olen totunut.” (J2)

Varhaiskasvatuksen johtaja J1 puhui opetussuunnitelmasta velvoitteena, joka on edellytys kaikelle tehtävälle työlle, ja toisaalta kehittämislle. Varhaiskasvatuksen johtaja J4 kuvaili varhaiskasvatussuunnitelmaa ja siihen liittyvää työtä hyvänä, mutta näkee sen jalkauttamisen puutteellisena, ja sen jäävän yksittäisen työntekijän varaan. Opetussuunnitelmatyö vaatisi enemmän prosessimaisuutta ja sen suunnittelua, miten päiväkodin henkilöstö saa kukin käyttöön oman kuntansa opetussuunnitelmat. J4 kuvasi varhaiskasvatussuunnitelmia *tuotoksiksi*, jotka keskittyvät tekemään mahdollisimman hienoiksi, mutta itse jalkauttamistyö kuitenkin unohtuu.

”Kyl se edellyttää ihan selkeesti sitä, et meidän täytyy niinku hallita sekä ne opetussuunnitelman tuomat tavallaan velvoitteet sille työlle, mitä sais vietyä eteenpäin täällä.” (J1)

”Ja täs on mun mielestä nyt semmonen iso jotenki vaje ehkä meillä, että edelleen me vähän kun me sorrutaan vähän semmoseen tiettyyn patsasteluun, että jeejee tuli hieno tuotos ja hieno paikallinen vasu, ja sit vähän jää herran haltuun ja yksittäisen niinku työntekijän varaan, että mitähän sitten tekee kuitenkaan sen vasun kans. Tietenki viisas organisaatio on jotenkin sen miettinyt yhdessä, et miten sitä sit luotsataan.” (J4)

Opetussuunnitelman haasteeksi mainittiin jatkuva muutoksen tila, sillä muutosta tapahtuu paljon, mutta loppuun asti vietyvät prosessit jäävät kuitenkin kesken, tai ne tehdään kii-

reellä. Varhaiskasvatuksen johtajat pitivät tärkeänä, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa johdettaessa pitäisi olla osaamista ja tietämystä siitä, miten prosesseja suunnitellaan ja johdetaan. Johtaja J4 väläytti ideaa mahdollisesta perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhteisestä suunnittelijasta, joka olisi erillään henkilökunnasta, sillä prosessien suunnittelutyö vaatii erilaisia taitoja kuin taas itse varhaiskasvatustyö. Prosesseja tulisi suunnitella ja johtaa, sekä viedä ne loppuun asti.

”Mut meidän alalla on vähän semmost ilmiö -- aina innostutaan aika uudesta ja lähdetään vauhdilla tekemään ja aika nopeesti tietysti jouduttiin tekemään ensimmäinen se paikallinen vasukin, et siin oli iha hirvee kiire jotenki. Nii sit sen jälkeen ku kiireellä saadaan valmista, niin sit ollaankin vähän neuvottomia, et mitä meidän nyt sit pitäis tehdäkkään. Ja siinä kohtaa tarvittais ehk sit esimerkiksi sitä perusopetuksen yhteisen suunnittelijan tai jonku niinku näkökulmaa, koska ihan samalla tavallahan sitä perusopetuksen opetussuunnitelmatyötä pitäis johtaa siellä ja meidän pitäis johtaa tätä vasutyötä täällä varhaiskasvatuksen puolella, niin miten niitä prosesseja suunnitellaan ja johdetaan?”(J4)

Opetussuunnitelman jalkauttamiseen liitettiin myös muutosten johtaminen. Varhaiskasvatuksen johtaja J4 nosti esiin aikajänteen ja muutostyön hitauden. Normitetun varhaiskasvatussuunnitelman muutokset tapahtuvat pitkällä aikavälillä, mutta silti asiakirjoja tehdään ja päivitetään kiireellä. Johtaja J4 kuvasi tätä käsitteellä *hallitsemattomuuden elementti*. Hän kuvaili toimintakulttuurin muutosten tapahtuvan 5-7 vuodessa, mutta kentällä vallitsevan kiireen takia muutosten odotetaan tapahtuvan jo vuoden tai kahden jälkeen. Tässä vaaditaan johtajalta kykyä pitkäjänteiseen työskentelyyn, sekä samanaikaista kykyä sekä katsoa lähelle muutosta että kykyä katsoa pidemmälle.

”Tässä on vähän hankaluutta siinä että tota meillä ei ole tällä alalla yleisesti semmosta aikajänneymmärrystä eikä annettu, et yhtäkkiä taas sit paikallinen vasu tehtiin kauheella kiireellä, nyt sitä päivitetään kauheella kiireellä, et tavallaan täs on myöskin semmonen työn hallitsemattomuuden elementti jo meillä pitkään, et miten saatais siihen jokin semmonen tietty aikajänne ja pitkä näkymä.”(J4)

”Nää on kuitenkin hitaita muutoksia mitä nyt tehdään, et mä oon joskus sanonut et 5-7 vuotta että on tavallaan ne nyt normitetun vasun mukaiset toimintakulttuurin muutokset johdettu kentälle ja siellä ne toimisi jotenkin, et ei se tapahdu vuodessa ja kahdessa, vaan se on pidempi aikajänne.”(J4)

Varhaiskasvatuksen johtajat kuvailivat haasteellisena kentän tilanteen siinäkin mielessä, että lainsäädäntöuudistukset ja normitetun vasun tulo herättää henkilökunnassa tunteita ja keskustelua, ja he kuvailivat kentän olevan ”muutoksen syövereissä” tietämättöminä

siitä, mitä pitäisi tehdä. Varhaiskasvatuksen johtaja J4 mainitsee kentällä vallitsevan muutosjohtajuuden tai prosessijohtajuuden ongelman. Kuitenkin johtajatasolla ja hallintotasolla muutokset koettiin hallittavan, sillä johtajat pääsevät itse mukaan kehittämistyöhön. Varhaiskasvatuksen johtaja J5 nosti puheessaan muiden haasteiden vievän energiaa pedagogiikan johtamiselta, ja näin ollen myös opetussuunnitelman johtamiselta, minkä tulisi olla johtajan työn ydinsisältöä. Haasteina hän mainitsi sisäilmaongelmat tai työkykyyn liittyvät ongelmat, jotka vievät resursseja.

”--hallinnossa aletaan olla aika sinut näiden (muutosten) asioissa jotenkin jo, päiväkodin johtajat on saanut olla osallisena siellä kehittämistyössä aika kivasti mukana, mut nyt kenttä on siellä muutoksen syövereissä tällä hetkellä ja velloo, ja he ei oikein tiä mitä heidän pitäis tehdä, siin on ehkä se muutosjohtamisen ja prosessijohtamisen ongelma et mitkä siellä velloo aika voimakkaasti.”(J4)

”Jos yhteisössä on paljon haasteita, jotai esimerkiksi työkyvyssä usealla työntekijällä tai kiinteistössä on sisäilmaongelmia jotka vie hirveesti resursseja niin sillon se, että miten sä sitä pedagogiikkaa johdat--” (J5)

Myös perusopetuksen johtajat näkivät opetussuunnitelmatyön haasteena. He kuvailivat opetussuunnitelman tuovan niin paljon uutta asiaa, että se on hankalaa perinteiselle johtajalle. Perusopetuksen johtaja R1 koki laaja-alaisen osaamisen toisaalta tärkeäksi, mutta myös hankalaksi viedä oppilaspintaan, sillä osa oppilaista toivoisi edelleen perinteistä opetusta. Myös joidenkin opettajien osallistaminen laaja-alaiseen osaamiseen koettiin hankalana, sillä perusopetuksen johtajat kuvailivat joidenkin opettajien olevan pinttynyt omaan oppiaineeseensa.

”--Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus eli uuden opsin asiat on todella tärkeitä, ne on myös huomattavan hankalia asioita tuoda peruskouluun johtuen myöskin siitä että oppilaat ovat tosi konservatiivisia. Valtaosa oppilaista edelleen tykkäis siitä että tullaan pulpettiin ja opettaja opettaa ja he kirjottaa vihkoon ja (epäselvä) ja tunti on loppu.”(R1)

”Ehkä nuo uuden opsin mukana tuomat asiat on hankalia varsinkin perinteiselle johtajalle. -- Kovasti haastaa myös ehkä enemmänkin aineenopetus puoli, kun sitä ainesidonnaisuudesta pitäisi päästä siihen kokonaisuuteen.” (R1)

Perusopetuksen johtaja R3 kuvaili oppimisympäristöjä haastaviksi, sillä osa kouluista toteuttaa perinteistä mallia ja tekee paljon yksin, kun taas monissa kouluissa uusi opetussuunnitelma ja yhteisopettajuus on otettu monimuotoisten oppimisympäristöjen lisäksi

haltuun. Toisaalta hän tuo ilmi, ettei perinteistä mallia tai uuden opetussuunnitelman mukaista opetusta tulisi asettaa vastakkain, mutta sopivan tasapainon löytäminen kentällä koetaan haastavana. Perusopetuksen johtaja R4 puhui muutosvastarinnasta, jota ilmenee, kun lähdetään uudistamaan pedagogisia oppimisympäristöjä. Opetussuunnitelmaan kuuluvan kehittämistyön ymmärrettiin olevan pedagogisen johtajuuden ydin. Koko työyhteisö tulisi saada mukaan muutokseen, ja vietyä johtajan vietyä muutosta työyhteisössä eteenpäin.

”Mutta se kenttä on nyt tän uuden opsin myötä kyl niinku sitä haastetaan aika paljon tällä hetkellä, ja tota Vantaalla meidän uudet oppimisympäristöt haastaa sitä tosi paljon, sitten on paljon kouluja joissa on vielä mahdollista tehdä kauheen yksin ja sillä tavalla niinku myöskin silleen perinteisesti, mut toisaalta perinteisyyden ja tän uuden opsin niinku tavallaan suhde, niitä ei pitäis koskaan asettaa sillee ääripäiksi tai vastapareiksi.” (R3)

”Totta kai tulee muutosvastarintaa kun lähdetään tekee uudenlaista pedagogista oppimisympäristöä, esimerkiks nyt jos se on opetussuunnitelman tavoitteet niin (epäselvä) tai muuta niin millä tavalla siellä saadaan muutettua sitä ajatusta ja vietyä kaikilla eteenpäin, niin sehän on sitä pedagogista johtamista.” (R4)

6.4 Opetussuunnitelma mahdollistajana -diskurssi

Tähän diskurssiin liitetyt puheet jäivät tässä tutkimuksessa kaikkein suppeimmaksi. Perusopetuksen johtajat näkivät uuden opetussuunnitelman olevan mahdollistaja korostamalla oppilaiden osallisuutta. Nämä uudet tavat toteuttaa opetussuunnitelmaa koettiin lisäävän mahdollisuuksia toteuttaa opetussuunnitelmaa perusopetuksen puolella. Opetussuunnitelman johtaminen ymmärrettiin yhdessä kokeiluna ja ymmärtämisenä, sekä toisaalta kyky kyseenalaistaa ja muuttaa suuntaa. Perusopetuksen johtajan R4 puheista nousi yhteisopettajuus opettajien välisenä yhteistyönä. Rajat ylittävä pedagogiikka, jossa opettajat tekevät yhteistyötä yli ainerajojen, koettiin tekevän opetussuunnitelmaa näkyvämmäksi, mikä voidaan tulkita näkemyksenä opetussuunnitelmasta mahdollistajana.

”Oppilailla tunnetuin on oppilaiden hallitus, mutta nyt kun uus ops kannustaa siihen osallisuuteen tarjoamaan mahdollisuuksia niin me ollaan erilaisten, yleensä pitkällä väkellä tapahtuvien toimintojen semmosten säännöllisesti tapaavien ryhmien kautta saatu erinäisiä asioita aikaan, ”verso” on niistä varmasti yksi hyvä esimerkki, eli vertaissovittelu.” (R1)

”et kyl opsin johtaminen jos mikä on sitä että paitsi että se on niinku velvoite opettajille niin sit kuitenkin se on mahdollisuus ja sitten luoda niitä mahdolli-

suuksia et miten voi opsia toteuttaa koulussa.-- kyl opsin johtaminen ennen kaikkea on sitä yhdessä ymmärtämistä ja yhdessä kokeilua, semmosta rohkeaa ajattelua ja kokeilla jotain ja sit arvioida miten se meni ja sit taas muuttaa suuntaa ja tehdä taas toisella tavalla.” (R5)

”--ja se tuo niinkun sen opetussuunnitelma sen opettajan välinen yhteistyö, niin se tuo opetussuunnitelman paremmin näkyväksi myöskin” (R3)

Varhaiskasvatuksen johtajan J2 puheesta oli myös havaittavissa opetussuunnitelma mahdollistajana -diskurssi, sillä lapsilähtöisyys voidaan tulkita seuraavassa sitaatissa mahdollisuutena. ”Uuden vasun henki” heijastelee lapsilähtöisyyttä, jossa lapsi on toiminnan ja toiminnan suunnittelun keskiössä. Uuden vasun mukainen ajattelu kääntää asiat päälaelleen, sillä toiminta on ollut ennen aikuisjohtoista ja -lähtöistä. Lapsilähtöisyys näkyy seuraavassa sitaatissa esimerkiksi lapsen omaan ajatteluun kannustamisena ja lapsen omaan päiväkotiarkeen suunnitteluun osallistumalla.

”mut et just se lasten ja perheiden osallistaminen, etenkin niinku et lapsi kokisi olevansa osallisena siinä oman päiväkotiarkeksi niinku suunnittelussa ja toteutuksessa niin se on sellanen, mistä jo on aika hyviä alkuja tuolla ryhmissä, et kysellään lapsilta ja ollaan kiinnostuneita ja kuunnellaan, ja tehdään lasten toiveiden mukaisesti, et on semmosia toivepäiviä ja sellasta niinku mikä on niinku ihan tän uuden vasun hengen mukaista” (J2)

6.5 Johtopäätökset

Tässä alaluvussa käsittelen tutkimustulokset yhteneväisemmin yhdistäen ne aiempaan teoriaan. Olen tiivistänyt tulokset taulukkoon 2, jonka jälkeen avaan diskursseja tarkemmin yhdistäen johtopäätökset teoriaan. Tutkimustulosten tulkinnassa hyödynnän aiemmin esittämää Parrilan (2011) pedagogisen johtajan eri rooleja (ks. kuvio 4).

Taulukko 2 Opetussuunnitelmapuheen ilmentyminen diskursseittain

Diskurssit	Varhaiskasvatuksen johtajat	Perusopetuksen johtajat
Opetussuunnitelma raamittajana	<p>Opetussuunnitelma on pohja työlle, työn viitekehys</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ asiakirja pitää tuntea itse ➤ substanssiosaaminen <p>Miten jalkautetaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jaettu johtajuus ➤ Pedagogiset foorumit, pedagogisen keskustelun ylläpito <p>Kollegiaalinen tuki tärkeää</p>	<p>Opetussuunnitelma raamittaa työtä</p> <p>Miten jalkautetaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opettajan autonomiaan luotto ➤ Jaettu johtajuus ➤ Avainopettajat <p>Pedagogiset foorumit, pedagogisen keskustelun ylläpito</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Osaamisen ylläpito ja jakaminen <p>Yhteisopettajuus tekee opetussuunnitelmaa näkyväksi</p>
Opetussuunnitelma suunnanantajana	<p>Kyky peilata, priorisoida ja nähdä kehittämis-kohteet</p> <p>Prosessien hallinta</p> <p>Rakenteet</p> <p>Vasu-henki</p> <p>Pedagoginen keskustelu työyhteisöissä</p>	<p>Ops määrittää kulloisen suunnan</p> <p>Ops ohjaa kokoajan johtamistyötä</p> <p>Ops-työ pitkäjänteistä, pitää osata tehdä oikeita nostoja ja nähdä kehittämiskohteet</p> <p>Prosessien hallinta</p> <p>Muutosjohtaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ops osana laajempaa muutosta <p>Ops-henki</p>
Opetussuunnitelma haasteena	<p>Vaikea jalkauttaa perinteisiin ryhmiin</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Uusi vs. vanha vasu <p>Muutoksia ei hallinta ”hallitsemattomuuden elementti”</p> <p>Muutosten hitaus ja kentällä vallitseva kiireen tuntu</p> <p>Kentän lyhytnäköisyys</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muutoksista innostutaan, mutta kehittäminen helposti jää kesken <p>Jalkauttamistyö jää yksittäisen työntekijän varaan</p>	<p>Kehittämistyö niin laajaa, ettei tule valmista</p> <p>Uusi vs. vanha ops</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jotkut oppilaat ja opettajat haluivat edelleen vanhan opsin mukaista opetusta ➤ Uusi ops vaikea ottaa joidenkin haltuun ➤ Monimuotoiset oppimisympäristöt haastavat
Opetussuunnitelma mahdollisuutena	<p>Lapsilähtöisyys</p> <p>Yhteiskehittäminen</p>	<p>Uusi OPS tarjoaa mahdollisuuksia uuden kokeiluun</p> <p>Yhteiskehittäminen</p>

Opetussuunnitelma raamittajana -diskurssissa opetussuunnitelma nähtiin työtä ohjaavana asiakirjana, joka antaa pohjan kaikelle tehtävälle työlle. Opetussuunnitelma toimii johtajien työn viitekehyksenä. Opetussuunnitelmasta pidettiin tärkeänä osana valita ne asiat, joita nostetaan ja johdetaan omassa yksikössä tai koulussa eteenpäin. Johtajien diskursseissa oli tulkittavissa myös arvopuhetta. Johtajan vastuulla koettiin olevan rakenteiden luominen yksikkötasolla. Rakenteiden koettiin olevan edellytys arvo- ja visiokeskustelulle, joiden kautta lähdetään rakentamaan laadukasta varhaiskasvatusta tai perusopetusta. Fonsénin (2014, 37) mukaan arvojohtaminen on kaikkien kutsumista johtajuuteen jakamalla vastuuta osallisille toiminnasta. Onnistunut arvojohtaminen sitouttaa henkilöstöä toimintaan ja on keskeistä pedagogiikan uudistamisessa. Arvokeskustelujen käyminen toimi pohjana pedagogisen johtajuuden prosesseille ja kehittämistoimille. (Fonsén 2014, 181, 196, 37.) Arvopuhe ja perusarvot liitettiin myös johtamistyöhön. Vitikan (2009) mukaan hyvää opetussuunnitelmaa leimaa arvosidonnaisuus, joka näyttäytyi johtajien puheessa.

Tämän diskurssin alle sisällytin kummankin johtajatason näkemyksiä opetussuunnitelman implementoinnista eli jalkauttamistyöstä. Jaettu johtajuus nousi sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajien diskursseista opetussuunnitelman jalkauttamisen välineenä, ja konkreettisia esimerkkejä tästä olivat avainopettajat sekä mahdollisuus pedagogiselle keskustelulle työyhteisössä. Perusopetuksen johtajien puheessa nousi esiin, että he luottivat opettajien autonomiaan ja heidän työjälkeensä. Tutkimustulosta tukee Komulaisen ja Rajakallion (2017, 230) näkemys, jonka mukaan suomalaista kouluorganisaatiota leimaa luottamuksen kulttuuri, jossa opettajan työhön luotetaan eikä siihen puututa kontrolloimalla tai testaamalla.

Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajien puheissa korostettiin pedagogisen keskustelun tärkeyttä työyhteisössä, joka nähtiin yhtenä välineenä opetussuunnitelman jalkauttamistyössä. Pedagogista keskustelua pidettiin myös osana toimintakulttuurin muutosta ja opetussuunnitelmatyötä. Perusopetuksen johtajat mainitsivat yhteisopettajuuden ja kehittämisen tekevän opetussuunnitelmaa paremmin näkyväksi. Parrilan (2011, 86) pedagogisen johtajan eri rooleista *tukijan roolissa* korostuu henkilöstön kuunteleminen sekä vuorovaikutukselliset tasot, joissa pedagogiset toimintatavat rakentuvat. Hyvät, toimivat rakenteet mahdollistavat työyhteisössä käytävän pedagogisen keskustelun.

Fonsénin (2014, 113) pedagogisen johtajuuden tärkeä menetelmä on juuri luoda työyhteisössä keskustelufoorumeita pedagogiselle keskustelulle. Myös kollegiaalista tukea esimiestasolla ja ylempänä päällikkötasolla pidettiin tärkeänä. Fonsén (2014) esittää, että johtajan oman esimiehen tuki tuo voimavaroja ja toisaalta varmuutta omaan johtamiseen. Osaamisen ylläpitämistä ja osaamisen jakamista pidettiin osana opetussuunnitelman jalkauttamistyötä. Karilan ja Nummenmaan (2006, 46) mukaan henkilöstön osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön lisää henkilöstön osallisuuden tunnetta. Rajakaltio (2011, 226) lisää, että rakenteiden luominen ei ole pelkästään kasvatusorganisaation ja sen johdon tehtävä, vaan pedagogisen kehittämisen edellytykset tulisi luoda ylemmällä tasolla, koulutuksen järjestäjän, eli kaupungin tasolla.

Parrilan (2011) pedagogisen johtajan eri rooleista *arvioijan rooli* näyttäytyi erityisesti perusopetuksen johtajien puheissa, jossa he kuvasivat heidän tehtävän olevan opetussuunnitelman systemaattinen arviointi, sekä sen toimivuuden peilaaminen. Parrilan (2011) mukaan johtajalla täytyy olla kykyä arvioida opetussuunnitelman toimintaa ja toisaalta esittää oikeita kysymyksiä, jotta henkilöstö voi kehittyä. Johtajien puheista nousi esiin valmentavalla otteella opetussuunnitelman johtaminen, jossa henkilöstö pitää saada itse pohtimaan opetussuunnitelman kysymyksiä, ja toisaalta johtajan tehtävä on pukea opetussuunnitelma oikeanlaisiksi kysymyksiksi. Fonsénin (2019; 2008, 43—44) mukaan ohjausasiakirjojen tunteminen vaatii vahvaa kasvatustieteellistä asiantuntijuutta, jotta asiakirjoja voidaan tulkita, ja niiden rikas sisältö vaatii pilkkomista ja konkretisointia arjen tasolle. Myös Parrilan (2011, 85) pedagogisen johtajan eri rooleista *suunnannäyttäjän roolissa* johtajan tulee osata konkretisoida valtakunnalliset asiakirjat toimintaa kuvaaviksi toiminta-ajatuksiksi. Kumpienkin johtajatasojen puheista nousi opetussuunnitelman jalkauttamismenetelmiksi asiakirjan pilkkominen, sillä opetussuunnitelmat käsitettiin laajoiksi asiakirjoiksi. Tämä edellyttää vahvaa substanssin hallintaa (ks. Fonsén 2014).

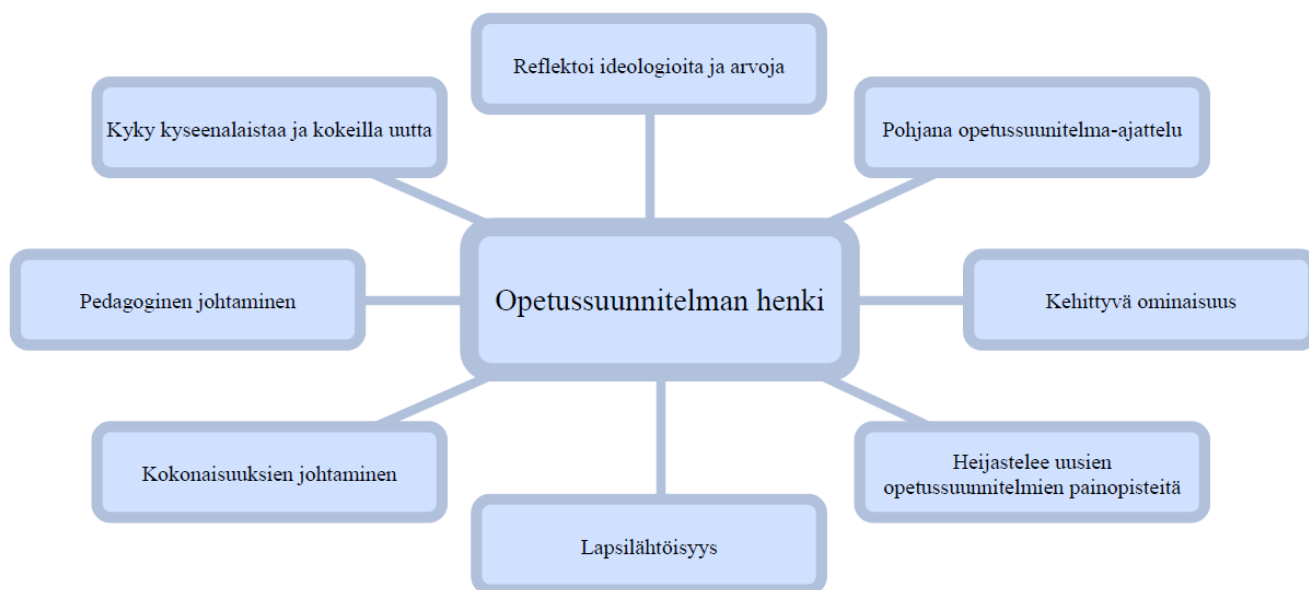
Opetussuunnitelma suunnanantajana -diskurssissa kumpienkin johtajatasojen puheissa muutosjohtaminen nähtiin osana kehittämistyötä. Michael Fullan (ks. 1994, 1999, 2001) on tutkinut erityisesti koulun puolella muutosprosesseja, ja hän kuvaa muutoksen, reformin, kolme vaihetta (1) initiaatio (initiation), (2) implementaatio (implementation) ja (3) vakiinnuttaminen (institutionalization). Implementaation avaintekijöihin kuuluu muutoksen luonne, sekä paikalliset ja ulkoiset tekijät. Muutoksen luonteeseen kuuluu muutostarpeen keskeinen kysymys: nähdäänkö yhteys luvattujen muutosten ja nykytilanteen

välillä? Myös kysymykset ymmärrettävyydestä kuuluvat muutoksen luonteeseen, sillä asia on kyettävä oivaltamaan tekojen tasolla. (Fullan 2001, 76—77.) Komulaisen ja Rajakallion (2017, 224) muutosta haettaessa pedagogisella johtamisella on koulun tasolla opetussuunnitelmatyössä keskeinen asema.

Opetussuunnitelma nähtiin sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajien puheissa määrittävän suunnan ja toimivan samanaikaisesti työtä ohjaavana asiakirjana. Parrilan (2011) pedagogisen johtajan rooleista *suunnannäyttäjän rooli* oli samansuuntainen, jossa johtajan tehtävä työyhteisössä on kirkastaa työn ydintehtävää, mutta myös johtaa opetussuunnitelmaprosesseja ja konkretisoida ne käytännöntasolle. Johtaja tarkentaa henkilökunnalle, mitä heiltä odotetaan, ja opetussuunnitelma toimii mallina, mitä laadukas varhaiskasvatus tai perusopetus on. (Parrila 2011, 85.) Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajien mielestä opetussuunnitelman johtaminen vaatisi enemmän suunnittelua ja prosessinomaisuutta.

Molempien johtajatasojen johtajien puheista nousi opetussuunnitelman henki -ajattelu, joka oli mielenkiintoinen näkemys uudesta opetussuunnitelmasta (ks. kuvio 5). Opetussuunnitelman hengen käsite ymmärretään tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma-ajattelua laajempänä ilmiönä. Opetussuunnitelma nähtiin heijastelevan ajan henkeä, mutta laajemmin myös arvoja ja ideologioita. Opetussuunnitelman henkeen liitettiin kyky kyseenalaistaa ja kokeilla rohkeasti uutta, sekä toisaalta arvioida kokeillun toimivuutta. Opetussuunnitelman henki kuvastaa uudenlaista oppimiskäsitystä, jonka keskiössä on lapsilähtöisyys. Opetussuunnitelman hengen nähtiin olevan kehittyvä ominaisuus. Pedagoginen johtaminen ja myös laajempien kokonaisuuksien johtaminen ymmärrettiin osana opetussuunnitelman henkeä. Parrilan (2011, 86) pedagogisen johtajan eri rooleista *valmentajan roolissa* johtajalla on keskeinen rooli uusien menetelmien ja muutosten luomisessa, ja on hylättävä ajatus ”näin on aina tehty”, ja mietittävä uusia menetelmiä. Opetussuunnitelman henki on hyvä esimerkki valmentajan roolina toimimisesta.

Kuvio 5 Opetussuunnitelman hengen ilmentyminen opetussuunnitelmapuheissa



Opetussuunnitelma haasteena -diskurssi osoittautui tässä tutkimuksessa yllättävän laajaksi. Haasteina mainittiin kehittämistyön lyhytnäköisyys, sillä kentällä vallitsevia muutoksia ja hankkeita on paljon, ja niistä innostutaan helposti, mutta niiden loppuun saanti koettiin jäävän helposti kesken. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Fullan (1994, 71), jonka mukaan koulujen uudistushankkeet jäävät usein lyhytkestoisiksi ja hajanaisiksi projekteiksi.

Johtajat kokivat, että ylemmällä, johtaja- tai hallintotasolla muutokset vielä hallitaan, mutta kentän tasolla ne tuntuvat haastavilta. Normitetun opetussuunnitelman muutokset tapahtuvat pitkällä aikavälillä, mutta silti asiakirjoja tehdään ja päivitetään kiireellä. Hargreavesin ja Fullanin (2009) mukaan implementaatiovaiheen kestosta, tai millä aikajänteellä muutoksia voi odottaa tapahtuvan, ei ole täysin yhtenäistä käsitystä. Muutosjohtamisen koettiin vaativan pitkäjänteisyyttä, sillä se on hidasta, mutta kentällä vallitsee kiire. Fullanin (2001, 31) koulua kuvaa muutosympäristönä opettajien arjen hektisyys, joka pätee varhaiskasvatuksen opettajien arkeen myös. Työn painopiste on oppilassuhteissa, luokkahuonetyössä ja oppisisällöissä. Keskeytykset oppilaiden ja kollegoiden taholta kuuluvat työpäivään, samoin kun erinäiset tehtävät yhteistyöt. Näin opettajan pitkäjänteinen keskittyminen ja oppiminen häiriintyy. (Fullan 2001, 31.)

Opetussuunnitelman johtamistyössä nähtiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheissa perinteisen ja uuden opetussuunnitelman vastakkainasettelu. Opetussuunnitelman jalkattamistyön koettiin olevan vaikeaa, etenkin niihin ryhmiin tai luokkiin, joissa opetussuunnitelmaa toteutettiin perinteisellä tavalla. Opetussuunnitelman implementoinnin haasteena koettiin vastuun jäävän yksittäisen opettajan varaan. Perusopetuksen johtajien puheista ilmeni luottamus opettajan autonomiaan luokkahuoneensa johtajana, mutta samalla myös nousi huoli siitä, että perinteisellä tavalla toteuttavat opettajat jäävät yksin toteuttamaan opetussuunnitelmaa suljettujen ovien taakse. Myös Salmisen ja Annevirran (2014, 345) mukaan opettajan vapausvastuu opetussuunnitelman tulkitsijana saattaa muodostua haastavaksi tekstin vapaan tulkintamuodon vuoksi.

Varhaiskasvatuksen johtajien puheesta nousi huoli siitä, että osaan lapsiryhmistä uusi vasu ei toteudu. Johtajat kokivat hankalana saada perinteiseen tapaa toteuttavien katse kääntymään lapseen ja lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Varhaiskasvatuksen johtajien mukaan opetussuunnitelman johtamistyö vaikeutuu, jos työyhteisössä on muutenkin ongelmia tai haasteita, tai jos kenttä velloo muutoksen syövereissä, ja osa heistä lähtee muutostavastarintaan. Fullanin (2001) mukaan koulureformeissa haasteellisinta on pysyvyyden aikaansaaminen. Muutos tarkoittaa sitä, että reformin tuloksena syntyy uusia materiaaleja, uudenlaista käyttäytymistä, uusia käytäntöjä ja uskomuksia (Fullan 2001).

Opetussuunnitelma mahdollistajana -diskurssi jäi tässä tutkimuksessa kaikista suppeimmaksi alaluokaksi. Koin kuitenkin tärkeäksi ottaa tämän diskurssin mukaan tarkasteluun, sillä otanta tässä tutkimuksessa oli muutenkin pieni. Perusopetuksen johtajat kuvasivat opetussuunnitelman tarjoavan erilaisia mahdollisuuksia, ja toisaalta erilaista ajattelutapaa opettamiseen. Yksi haastateltava kertoi esimerkiksi koulussa ottaneensa käyttöön ”version” eli vertaissovittelun. Opetussuunnitelman näkyvyyttä edesauttoi opettajien välinen yhteistyö, yhteisopettajuus, joka taas on uuden opetussuunnitelman mukaista toimintaa. Varhaiskasvatuksen johtajien diskursseissa oli tulkittavissa lapsilähtöisyyttä, jonka voidaan tulkita olevan mahdollistaja, sillä lapsilähtöisyys tarjoaa uusia toimintatapoja. Tässä diskurssissa opetussuunnitelma nähdään rohkeana uuden kokeiluna ja ennen kaikkea sen mahdollistamisena, joka voidaan taas nähdä vastakohtana haastediskurssille.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimusetiikkaan liittyviä seikkoja. Tuon esille niitä ratkaisuja, joita olen tehnyt parantaakseni tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että se perustuu aina jonkin verran tutkijan omaan tulkintaan sekä tutkitavasta ilmiöstä että tutkimuksen tuloksista (Eskola & Suoranta, 1998).

Hirsjärven ja Hurmen (2008, 155) mukaan teemahaastattelulla kerätty aineisto sopii hyvin analysoitavaksi diskurssianalyttisin keinoin. Diskurssianalyysissä huomio kiinnittyy puheeseen ja sen funktioihin. Luokittelurunkoa ei ole diskurssianalyysissä olemassa valmiina, vaan se nousee aineistosta, kuten tässäkin tutkimuksessa. Diskurssianalyysiin kuuluu, että aineiston ei tarvitse olla iso eikä kerro kulttuurisesti yleistettävyyksistä, vaan tutkimus voi tuottaa kulttuurisesti merkittäviä tuloksia havainnollisesti ja ajatuksia herättävästi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155—156.) Tutkimuksen otanta on pieni, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistettävyyksiin vaan esimerkiksi kuvaamaan tai ymmärtämään jotain ilmiötä. Aineiston koolla ei siis ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, vaan aineiston tehtävä on toimia tutkijan apuna hahmoteltaessa tutkitavasta ilmiöstä käsitteellistä ymmärrystä. Tarkoitus ei ole siis pelkästään kertoa aineistosta vaan rakentaa teoreettista yhteistä näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 46.)

Lähtökohtana kvalitatiiviselle tutkimukselle on myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, ja tutkijalla on avoin subjektiviteetti. Laadullisen erottaa määrällisestä siinä, että arvioidessa luotettavuutta kiinnitetään huomiota tutkijan *subjektiviteettiin* (Eskola & Suoranta 1998, 210—211.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuusterminologia voidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan jakaa neljään kategoriin, uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus, joiden avulla tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta.

Uskottavuus -kriteerissä tutkijan on tarkasteltava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tulkittavien käsitteitä. Tutkittavat itse voivat toisaalta olla sokeita omalle tilanteelleen, eikä ole varmaa, voiko uskottavuutta lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien

arvioitaviksi. (Eskola & Suoranta 1998, 152—153.) Tutkimuksen luotettavuus näkyy siinä, sekä tutkija että tutkittavat ovat perehtyneet opetussuunnitelmaan ja sen johtamistyöhön, jolloin kaikilla osapuolilla oli aiheesta jo ennestään tietoa tai kokemuksia. Puolistrktuturoitu teemahaastattelu mahdollisti myös lisäkysymysten kysymisen sekä epäselvyyksien poissulkemisen, ja näin estettiin vääriä tulkintoja. Tutkijan positiossa päätin poistaa kaksi haastattelua, kuten mainitsin luvussa 5.1, jotta sain mahdollisimman paljon tietoa opetussuunnitelmasta, joista näissä kahdessa tutkimuksen ulkopuolelle jääneessä haastattelussa ei juurikaan puhuttu. Toisaalta näin jälkikäteen olisi ollut mielenkiintoista pohtia miksi näin oli? Tämä ei kuitenkaan ollut tutkimusongelmani kannalta oleellista, vaan halusin näiden valittujen kymmenen haastattelun kautta pyrkiä syventämään käsitystäni opetussuunnitelman johtamistyöstä sekä opetussuunnitelmapuheesta.

Siirrettävyyttä laadullisessa tutkimuksessa voidaan ajatella yleistämisenä. Teoreettisia käsitteitä voidaan soveltaa toisenlaisessa kontekstissa. Siirrettävyydellä voidaan myös tarkoittaa tutkimustulosten soveltamista toiseen toimintaympäristöön. Siirrettävyyden arviointia edistää tutkimuksen perusteellinen kuvaaminen. (Eskola & Suoranta 1998; Saarinen-Kauppinen 2006.) Olen kuvannut tutkimuksen ja analyysin vaiheet, jotka mahdollistavat sen, että tutkimusta voitaisiin tarvittaessa soveltaa myös muuhun tutkimuksen tekkoon. Tuomi & Sarajärven (2018) mukaan aineiston toistettavuus tarkoittaa sitä, että toinen tutkija voi soveltamalla tehdä sama tulkinat aineistosta – sillä luokittelu- ja tulkintasaännöt tulisi tehdä niin yksinkertaisesti. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston ja tehtyjen tulkintojen välisen suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti on yhteydessä enemmänkin tutkijaan kuin tutkittaviin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154.)

Varmuus lisätään tutkimukseen ottamalla mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot eli ennako-oletukset. Tutkijan on tärkeä tiedostaa omat ennakkokäsityksensä, sillä niiden poisjääminen tulkinnoista lähes mahdotonta. (Eskola & Suoranta 1998, 83.) Työkokemukseni varhaiskasvatuksen opettajana on oletetusti vaikuttanut omiin ennakkokäsityksiin erityisesti varhaiskasvatuksen johtajien käsityksistä. Toisaalta, aikaisempi tieto ja kokemus voi olla myös hyödyksi tutkimuksen tekemisessä ja auttaa minua löytämään suunnitelmista käytännön kannalta oleellisemmat asiat Tutkimuksen edetessä käsitykseni johtajuudesta syventyi ja ymmärsin, kuinka kompleksisesta ilmiöstä olikaan kyse. Toisaalta työskenneltyäni Eduleaders -hankkeessa sain paljon tie-

toa pintaa syvemmältä kasvatus- ja opetusalan johtajuudesta, ja näin myös perusopetuksen johtamisesta. Näin ollen minulla on sellaista tietoa kasvatus- ja opetusalan johtajuudesta, jota pelkän aineiston saaneella ei luultavammin olisi ollut.

Vahvistuvuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998, 212—213) mukaan tutkijan tekemien tulkintojen saavan tukea samaa ilmiötä aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Vahvistuvuutta haettiin tässä tutkimuksessa peilaamalla tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin (ks. luku 5.5.)

Nauhoittamisen voidaan ajatella lisäävän luotettavuutta, sillä tallenteiden avulla muutkin kuin tilanteessa ollut haastattelija voi analysoida aineistoa ja tehdä havaintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016). Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä olen itse kuunnellut ääninauhat, ja näin olen pystynyt kiinnittämään huomiota äänenpainoihin ja taukoihin, toisinkuin pelkkää tekstiä lukiessani. Toisaalta aineiston analyysin luotettavuutta olisi lisännyt, jos olisin tutkijan positiossa pystynyt olla mukana haastatteluissa ja näin ollen vaikuttaa haastattelujen kulkuun, ja esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä. Hankkeen kehittämä haastattelulomake tutki myös muitakin kasvatus- ja opetusalan tematiikkaan liittyvää aihealuetta, jolloin opetussuunnitelma oli vain yksi osa-alue haastatteluista. Tämä rajoitti opetussuunnitelmaan liittyvien kysymysten määrää, ja itse kysymyslomakkeen suunniteltuani olisin saanut mahdollisesti enemmän vastauksia tutkimusongelmaani liittyen.

Huomionarvoista tarkasteltaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta on se, että aineistonhankintamenetelmänä olevan teemahaastattelun suunnitteli ja toteutti toinen henkilö. Tulin mukaan Eduleaders -hankkeeseen vasta hankkeen alkamisen jälkeen, mistä syystä haastateltavat olivat jo valittuina ja haastattelurunko tehtynä. Siispä aineistonhankintamenetelmän valinta oli muiden päätettävissä, mutta todennäköisesti olisin päätenyt itsekin käyttämään samankaltaista haastattelua aineistonhankintamenetelmänä tehdessä laadullista tutkimusta.

8 Pohdintaa

Opetussuunnitelmat ovat kokeneet suuria muutoksia viime vuosina, ja varhaiskasvatus on raivannut tietään vuosien saatossa yhtenäiselle koulutuspolulle. Opetussuunnitelma näyttäytyi tässä tutkimuksessa monessa eri roolissa johtajien puheissa, suunnannäyttäjänä, raamittajana, sekä paljolti myös haasteena. Opetussuunnitelma mahdollistajana-diskurssi jäi tässä tutkimuksessa vähäiseksi. Lukiessani tutkimuksen aineistoa läpi minulle kävi ilmi, kuinka samanlaisena opetussuunnitelman johtaminen, ja siihen liitetty opetussuunnitelmapuhe näyttäytyi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheissa. Päiväkodit ja koulut ovat hyvin erilaisia toimintakulttuuriltaan, ja myös organisaatioina melko erilaisia johtaa, sillä kouluissa opettajat toimivat luokkahuoneissaan, kun päiväkodeissa johdetaan tiimejä. Pedagoginen johtajuus yhdistää varhaiskasvatusta ja perusopetusta, ja sen yksi ulottuvuus on juuri opetussuunnitelman johtaminen.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin käsite *opetussuunnitelman henki*, jonka ilmiön ymmärsin, mutta termiä ei löytynyt määriteltynä mistään. Tämän tutkielman otsikkona toimii osuva sitaatti aineistosta ”Mä saan johtaa koulua semmoseen suuntaan, että opetussuunnitelman henki toteutuisi”, joka kiteyttää ajatuksen opetussuunnitelman hengestä, ja oli mielenkiintoinen löydös tässä tutkimuksessa. Opetussuunnitelman henki voidaan tämän tutkimuksen myötä nähdä sekä taitona tulkita uutta opetussuunnitelmaa että kykynä ymmärtää opetussuunnitelmaa laajempina arvojen ja ideologioiden peilinä.

Johtajat korostivat puheissaan sitä, kuinka tärkeää on tuntee ohjaavat asiakirjat itse, joka herättääkin kysymyksen, voiko kasvatus- ja opetusalan organisaatioita johtaa ilman, että tuntee ohjaavat asiakirjat perinpohjaisesti? Pohdin myös, miksi opetussuunnitelma ei näyttäytynyt tässä tutkimuksessa juurikaan mahdollisuutena. Opetussuunnitelma tulee ylhäältä käsin annettuna, eikä jalkauttamistyöstä juurikaan puhuta. Opetussuunnitelmien voidaan ajatella olevan reformivaiheessa, jolloin kentällä velloo väistämättä uuden ja vanhan opetussuunnitelman vastakkainasettelu, jonka johtamistyössä johtajat ovat keskeisessä roolissa. Opetussuunnitelmareformien johtamiseen tarvitaan vahvaa pedagogista johtamista sekä yhtenäistä näkemystä opetussuunnitelmasta, joka syntyy jaetun johtamisen ja pedagogisen keskustelun avulla (ks. Fonsén 2014; Rajakaltio 2011).

Tähän tutkimukseen osallistuvien eri ammattinimikkeillä työskentely sai minut pohtimaan, antaako aineisto liian sekalaisen kuvan opetussuunnitelmasta? Toisaalta pohdin omaa rooliani tutkijana, näkyykö oma varhaiskasvatustausta tutkimuksessa, ja pystynkö tarkastelemaan objektiivisesti ja toisaalta yhtä perusteellisesti perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtamista? Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2016) mukaan riittää, että tutkija pyrkii aktiivisesti tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa, ja yrittää parhaansa mukaan toimia sillä tavoin, etteivät ne vaikuta tutkimukseen liikaa.

Tähän tutkimukseen osallistuvien johtajien opetussuunnitelmapuheesta oli kuultavissa vahvasti opetussuunnitelma haasteena -diskurssi, mikä on mielestäni ristiriitaista, sillä johtajan tulisi olla juuri se suunnannäyttävä omassa organisaatiossaan, mutta se on hankalaa, jos johtaja kokee itse asiakirjan haastavana. Täten herää kysymys, että jos perusteasiakirja täytyy pilkkoa osiin, niin onko ne muodoltaan liian abstraktin tason tekstiä, ja kaukana koulu- tai päiväkotiarjesta, toisin sanoen sisältääkö nykyiset perusteasiakirjat *opetussuunnitelmarunoutta*? (ks. Svingby 1982, Saari ym. 2017, Onnismaa & Paananen 2019). Tämä saa pohtimaan, tulisiko kansallisen tason opetussuunnitelmat sisältää enemmän opetus- ja kasvatushenkilöstölle kohdennettua konkretiaa, jossa kuvataan tarkemmin päiväkodin tai koulun arjen käytäntöjä?

Molempien alojen johtajat kokivat opettajan roolin merkittävänä osana opetussuunnitelman johtamistyötä. Osa johtajista kuitenkin koki, että opetussuunnitelman jalkauttamistyö jäi yksittäisen opettajan varaan. Vitikka ja Rissanen (2019, 242) ehdottavat artikkelissaan, että saattaisi olla tarkoituksenmukaista ohjata kansallisesti nykyistä yksiselitteisemmin opetuksen tavoitteita ja sen sisältöjä, jotta perusopetuksen yhtenäisyys eri kuntien välillä säilyisi, eikä erot kasvaisi suuriksi. Vastaavaa kansallistason ohjausta tarvittaisiin myös varhaiskasvatukseen, jotta varhaiskasvatuksen laadukkuus saataisiin varmistettua. Opettajalla on Suomessa autonominen asema opetussuunnitelman tulkitsijana, mutta mitä jos opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa väärin, tai jos opetussuunnitelma ei toteudu? Entä antaako Opetushallitus liian väljät raamit opetussuunnitelman toteutukselle?

Jotta opetussuunnitelmareformit toteutuvat, täytyy opettajien opetussuunnitelma-ajattelua kehittää edelleen (Krokfors 2017, 261), sillä opettajat vastaavat viime kädessä ope-

tussuunnitelmien toteutumisesta luokka- ja ryhmätasolla. Keinot tähän tulisi kehittää paikallisella opetussuunnitelmatyötasolla, kuten kuntatasolla. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 17—18) julkaisussa on jäsennelty tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle, joista yksi on **opetussuunnitelmaosaaminen**: opettajat tuntevat ja osaavat kehittää opetussuunnitelmia ja tutkintovaatimuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34, 17—18.) Opetussuunnitelmat muodostavat kirjallisen jatkumon, ja opetussuunnitelman eri tasot, ja niiden laadinta, toteutus, arviointi ja kehittäminen edellyttävät vankaa opetussuunnitelmaosaamista (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017).

Sullanmaan ym. (2019) mukaan opetussuunnitelmareformit eivät kuitenkaan aina onnistu saamaan toivottua vaikutusta luokkahuonetasolla, sillä yhtenäinen opetussuunnitelmakoherenssi reformin tavoitteista puuttuu. Opetussuunnitelmakoherenssi, eli yhtenäinen ymmärrys opetussuunnitelmasta, on tärkeää erityisesti valtakunnalliselta tasolta paikalliselle tasolle siirtyvässä suunnittelutyössä eri sidosryhmien välillä, kun tavoitteet ja käytännöt muuntautuvat paikallisiksi opetussuunnitelmiksi. Opetussuunnitelmareformien onnistuminen edellyttää opettajien ymmärrystä ja sitoutumista opetussuunnitelman tavoitteisiin, ja yhtenäistä *opetussuunnitelmakoherenssin* muodostumista koulu-, kunta- ja valtiotasolla. (Sullanmaa, Pyhälto, Pietarinen & Soini 2019, 244—245.)

Tulevaisuudessa, jotta varhaiskasvatus koetaan aitona jatkumona perusopetuksen ja toisen asteen kanssa, tarvitaan **yhteisjohtajuutta**. Eteenpäin katsova johtaja ymmärtää lapsen jatkuvan oppimisen polun. Tutkimustulos on erittäin huomionarvoinen, sillä olemme menossa kohti yhä yhtenäisempää koulutuspolkua, jota pitkin lapset kulkevat varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, ja sieltä perusopetukseen. Eri johtajatason johtajien välistä vuoropuhelua tarvitaan, jotta varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkaisivat keskustelemaan keskenään.

Kasvatus- ja opetusalan organisaatioihin tulisikin kehittää rakenteita, jotka tukevat yhteisjohtajuutta. Tutkimustulosten valossa voidaan myös todeta, että opetussuunnitelmauudistuksiin ja niiden käyttöönottoon tarvittaisiin enemmän suunnittelua ja aikaa, sekä niiden toimivuutta pitäisi systemaattisesti arvioida. Tämän tutkimuksen perusteella olisi tarvetta myös yhteiselle opetussuunnitelmien prosessien suunnittelijalle, joka laatisi yhteisiä opetussuunnitelmaprosesseja, ja niiden käyttöönottoa, sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen puolelle. Yhtenäinen prosessien suunnittelutyö opetussuunnitelmatasolla

voisi tarjota mahdollisuuden pienentää kuilua varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä, sekä keinoon lisätä dialogia sekä asiakirjojen että johtajatasojen välillä. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen asiakirjojen vuoropuhelun kehittämiseksi tulee kehittää dialogia myös hallinnon ja kentän toimijoiden välillä. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan kuitenkin vielä. Jatkotutkimusehdotuksena esitänkin kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden välisen yhteisjohtajuuden rakentumista pedagogisen johtajuuden näkökulmasta.

Lähteet

- Aaltola, J., Laajalahti, A., Valli, R. & Herkama, S. 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.).
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistio 2012:3. Opetushallitus. Luettu 2.4.2020 http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. 2019. Johtaminen perusopetuksessa — katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki Studies in Education 52. Helsinki: Unigrafia, 235—254.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.).
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. painos. WS Bookwell Oy. Juva
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. (1998).
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Cleve, K., Ilves, V. & Vesalainen, A. 2013. Päiväkodin työtaakasta tuli kohtuuton. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n raportti päiväkodin johtajuudesta.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Luettu 4.4.2020. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön ytimessä. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampereen yliopisto: opettajankoulutuslaitos.
- Fonsén, E. 2017. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen laadun taustalla- talon tavoista tavoitteelliseksi pedagogikaksi. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto. 2017. Nyt on pedagogiikan aika. Print-line Helsinki Oy.

- Fonsén, E. 2019. Johda pedagogiikkaa! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys Teoksessa: Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL. Print Line Helsinki Oy
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Painatuskeskus Oy. Helsinki.
- Fullan, M. 1999. Change Forces: The Sequel. Falmer Press. Philadelphia.
- Fullan, M. 2000. The Return of Large-Scale Reform. Journal of Educational Change. 1(1). 5–28.
- Fullan, M. 2001. The New Meaning of educational Change. Teachers College Press. New York.
- Eduleaders-hanke. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>
- Ers, M. 2017. Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teacher's roles and Autonomy. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoito ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2009. Change wars. Solution Tree. Bloomington.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtoisuus varhaiskasvatuksessa Teoksessa Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus. 43-58.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hujala., E. & Heikka, J. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä : tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen L. 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 249. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuodelle 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:20. Luettu 9.2.2020 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/ha-dle/10024/80221/okm30.pdf>
- Komiteamietintö 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö 1970 A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö 1970 A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampere: Tampere University Press.
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., Lång, N. 2019. Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340-348. Luettu 1.3.2020 <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/58B895460956>
- Launonen, Leevi. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leino-Kilpi H. & Välimäki M. 2014. Etiikka hoitotyössä. Sanoma Pro Oy. Helsinki
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Krokfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Luettu 20.2.2020 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765>
- Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus - näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus* 33(2), 189-202. Luettu 29.4.2020 <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/33/2/pedagogi.pdf>
- Onnismäe, E-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa- opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press.
- Opetushallituksen verkkosivut. ”Kasvatus koulutus ja tutkinnot”. Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tuoksi. Luettu 10.4.2020 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Luettu 9.2.2020 <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia>
- Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) -hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011. Oulu: Uniprint.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Universitatis Oulu E 82.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Julkaisussa Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper, N:o 379.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980: 31.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampere University Press
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2016. KvaliMOT- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 1.4.2020 osoitteesta <https://www.fsd.uta.menetelmaopetus>

- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Saari, A. Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Luukka, M-R. 2000. Näkökulma luo kohteen – Diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 133—159.
- Salminen J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920. Tutkimuksia 237. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman välittämä ohjaus- mitä kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45(4), 333–348.
- Schiro, M. S. 2013. Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns. Thousand Oaks: Sage.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. kustannusosakeyhtiö Vastapaino
- Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turun Yliopisto. Luettu 1.3.2020: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2>.
- Sosiaalihallitus 1975a. Iloiset toimintatuokiot. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalihallitus 1975b. Viisi–kuusivuotiaiden opetuksessa käytettävät työ- ja toimintatavat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sosiaalihallitus.1984. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Sosiaalihallituksen julkaisu 1.
- Sosiaalihallitus 1986. Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma.
- Spillane, J. P. 2005. Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

- Spillane, J. P. & Healey, K. 2010. Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal* 111(2), 253—281.
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. 2019. Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum journal*, 30(3), 244—263. Luettu 4.5.2020 <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512>
- Svingby, G. 1982. Från läroplans poesi till klassrums verklighet. Malmö: Liber.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.) Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Vis-kari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet (3. uud. p.). Helsinki: WSOY
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Vartiainen, M. Kokko, N. & Hakonen, M. 2004. Hallitse hajautettu organisaatio. Talentum Media Oy, Helsinki.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vitikka, E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 63. Jyväskylä.
- Vitikka, E. & Rissanen, R. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa- opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press.

Virtanen, P. & Stenvall, J. 2011. Julkinen johtaminen. 2.painos. Tallinna: Tietosanoma.